

KÄRRYNPYÖRIÄ JA HIUSTEN HIPSUTUKSIA

**Feministinen etnografia sukupuolesta, kosketuksista ja
ruumiillisista tyyleistä alakoulun arjessa**

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020
Milka Hirvaskero

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Milka Hirvaskero		
Työn nimi - Arbetets titel Kärrynpyöriä ja hiusten hipsutuksia. Feministinen etnografia sukupuolesta, kosketuksista ja ruumiillisista tyyleistä alakoulun arjessa.		
Title Cartwheels and hair-brushing. A feminist ethnography on gender, touch and corporal styles in the everyday life of primary school.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year 03/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 87 s + liite.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tutkimus tarkastelee, miten vaikutelmaa sukupuolesta tuotetaan ruumiillisesti alakoulun kuudennen luokan arjessa. Työ nojaa Judith Butlerin teoriaan sukupuolesta konstruktiona, jota tuotetaan ja uusinnetaan jatkuvilla toistoteoilla. Tutkimuksessa selvitetään, millaisilla eleillä, tyyleillä ja ruumiillisilla merkeillä koulun arkisissa järjestyksissä tuotetaan vaikutelmaa sukupuolesta ja erityisesti tyttöydestä. Lisäksi tarkastellaan, millaisia kosketuksia koulupäivän aikana oppilaiden välillä tapahtuu, ja miten kosketukset koulussa sukupuolittuvat.</p> <p>Tutkimuksen metodologiana on feministinen etnografia. Feministinen tutkimus on kriittistä tutkimusta, jolle keskeistä ovat muun muassa valtasuhteiden kriittinen tarkastelu, voimakas sitoutuminen etiikkaan, poliittinen ja emansipatorinen tiedonintressi sekä ymmärrys tiedon paikantuneisuudesta. Aineisto tuotettiin etnografisena havainnointina osallistumalla helsinkiläisen alakoulun kuudennen luokan arkeen. Havainnointipäiviä oli toukokuun 2018 aikana yhteensä kymmenen. Aineistona ovat tuolloin kirjoitetut noin 100 sivua havainnointimuistiinpanoja. Tutkimuksessa havainnoidaan oppilaiden koulupäiviä, joihin kuului oppitunteja, välitunteja, ruokailuja ja uimaopetusta sekä siirtymiä näihin. Havainnointiaineistoa täydentää seitsemän oppilaiden pari-/ryhmähaastattelua, joihin osallistui yhteensä 15 kuudesluokkalaista, sekä luokan opettajan haastattelu.</p> <p>Tutkimuksen mukaan vaikutelmaa tyttöydestä tuottavat ruumiiden asennot kuten lantioiden kaarevuus ja ojennetut nilkat. Tyttöyden ruumiillisuuteen liittyy materiaalisia tavaroita, kuten kosmetiikkaa ja koruja, sekä vaatteita, jotka jättävät ruumiit poikien vaatteita enemmän näkyville. Tytöt käyttivät myös erityistä tilanottostrategiaa, jossa (jotkut) tytöt hyödynsivät liikunnallisesti taitavia ruumiitaan ja ottivat tilaa näyttävillä asennoilla ja liikkeillä, kuten venyttelyillä ja kärrynpyöriillä. Luokassa oli raja sukupuolten välillä, ja sukupuolitapaisuutta tuotettiin muun muassa kosketuksin: samaa sukupuolta olevat kaverit olivat eniten kosketuksissa toisiinsa. Tytöt käyttivät enemmän hellää, välittävää koskettamisen tapaa, pojat riehakkaampaa koskettamista ja leikitappeluja. Sukupuolirajaa kuitenkin ylitettiin säännöllisesti monin tavoin, ja eri sukupuolia olevat oppilaat käyttivät kaikkia koskettamisen tapoja. Tutkimuksessa havaittiin, että sukupuolikategoriat eivät ole yhtenäisiä ja sukupuolen ruumiillisen tuottamisen tapoihin vaikuttavat lukuisat muut päällekkäiset tekijät, joita työ analysoi <i>ruumiillisen tyylin</i> käsitteen kautta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord sukupuoli, ruumiillisuus, tytöt, kosketus		
Keywords gender, corporality, girls, touch		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto - Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Milka Hirvaskero		
Työn nimi - Arbetets titel Kärrynpyöriä ja hiusten hipsutuksia. Feministinen etnografia sukupuolesta, kosketuksista ja ruumiillisista tyyleistä alakoulun arjessa.		
Title Cartwheels and hair-brushing. A feminist ethnography on gender, touch and corporal styles in the everyday life of primary school.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year 03/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 87 pp. + appendice
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The research analyses how the impression of gender is corporally produced in the everyday life of a primary school sixth grade class. The work is based on Judith Butler's notion of gender as a construct that is produced and reproduced through a work of constant repetition. The research investigates the gestures, styles, and bodily signifiers that produce an impression of gender, and especially that of girlhood, in the everyday orders of school. An additional focus is on the touching that takes place between students during school day and how touch becomes gendered in school.</p> <p>Methodologically, the study is framed on feminist ethnography. Feminist research is critical research in which the central importance is on a critical analysis of power relations, a strong ethical commitment, a political and emancipatory knowledge interest, and an understanding of knowledge as situated. The research data was produced through ethnographic observation while participating in the everyday life of a primary school sixth grade class in Helsinki, Finland. The observation took place during 10 school days in May 2018. The data consists of approximately 100 pages of field notes written at the time. The research observes the school days of students, including lessons, recesses, lunch breaks, swimming lessons, and movements between these. Observational data is enhanced by seven student pair or group interviews in which 15 sixth graders took part, and an interview of the class teacher.</p> <p>The research concludes that the impression of girlhood is produced through corporal stances such as hip curvature or outstretched ankles. Material objects, such as cosmetics or jewellery, and clothes that leave girls' bodies more visible than boys' bodies, are also associated with girl corporality. Girls also took advantage of a specific strategy for claiming space, in which (some of) the girls used their physically skilful bodies to claim space through dashing postures and movements such as stretching or cartwheels. There was a line between the genders in the class and the impression of gender was produced through touching, among other things: friends of the same gender were most in contact with each other. The girls more commonly used gentle and caring touching, the boys more raucous touching and play fighting. However, the gender line was habitually transgressed in many ways and also all the different ways of touching were used by students of different genders. The research found that gender categories are not consistent and the ways of corporally producing gender is influenced by several overlapping factors which the research analyses through the concept of <i>corporal style</i>.</p>		
Avainsanat - Nyckelord sukupuoli, ruumiillisuus, tytöt, kosketus		
Keywords gender, corporality, girls, touch		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	SUKUPUOLI	4
2.1	Sukupuolijärjestelmästä ja sukupuolen biologiasta	4
2.2	Sukupuoli jatkuvana tekemisenä	6
2.3	Kuri, kontrolli ja normit säätelemässä	9
3	KOULUN SUKUPUOLISTAVIA KÄYTÄNTEITÄ	13
3.1	Kosketus	14
3.2	Väkivalta ja nahistelu	15
3.3	Tilankäyttö.....	18
3.4	Tytöistä.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄLLISET VALINNAT.....	23
5.1	Feminismi tutkimuksen lähtökohtana.....	23
5.1.1	Tiedonkäsitys ja luotettavuus feministisessä tutkimuksessa.....	24
5.1.2	Eettisyys jatkuvana toimintana	26
5.2	Etnografinen tutkimusote	27
5.2.1	Kenttätöön alkuun.....	27
5.2.2	Muistiinpanojen kirjoittamisesta.....	32
5.2.3	Moninaiset paikkani kentällä	34
5.3	Haastatteluista.....	39
5.4	Analyysitapa	41
6	TYTTÖYDEN KEHOLLINEN MERKINTÄ	43
6.1	Asennot: lantiot kaarella ja nilkat ojentuneina	43
6.2	Tilanotto: taitavat ruumiit.....	45
6.3	Tyttöyden rekvisiitta.....	48
6.3.1	Värit	49
6.3.2	Vaatteiden muoto	51
6.3.3	Meikit, purkit ja kauneuden tavarat	55
7	KOSKETUKSET	57
7.1	Kosketuksen kategoriat.....	57
7.1.1	Koulupäiväkosketukset.....	58
7.1.2	Riehakas kaverikosketus ja leikitappelut	60
7.1.3	Välittävä, hellä kosketus	64

7.1.4	Eripurainen kosketus.....	69
7.2	Oman ruumiin kosketukset tyttöyden eleinä: hiukset, kasvot ja kynnet.....	70
8	POHDINTAA.....	75
8.1	Kategorioiden ylityksiä.....	76
8.2	Kohti ruumiillisten tyylien analyysia.....	78
9	LOPUKSI.....	84
	LÄHTEET.....	88
	LIITTEET	97
	Liite 1. Haastattelurunko	97

1 Johdanto

Tarkastelen tässä tutkielmassa sitä, miten sukupuoli näkyy ja millaisista ruumiillisista merkeistä sitä luetaan alakouluikäisten arkisessa toiminnassa koulun kontekstissa. Ymmärrän sukupuolen kulttuurisesti rakentuneena ilmiönä, jota jatkuvasti uusinnetaan ja tuotetaan teoilla (Butler, 1990/2008). Sukupuolen toistoteot pitävät periaatteessa sisällään muutoksen mahdollisuuden, mutta tavat ja normit ohjaavat toimintaa varsin voimakkaasti. Se, mitä ymmärrämme vaikkapa tytöille sopivaksi olemisen ja toiminnan tavaksi, vaikuttaa siihen, miten tytöksi identifioituvat tai nimetyt ihmiset toimivat. Halusin selvittää, millaisia tekoja ja tyylejä sukupuoleen liittyy: miten vaikkapa tytöt seisovat, pukeutuvat tai käyttävät tilaa? Miten sukupuoli liittyy siihen, ketä ja miten oppilaat koulupäivän aikana koskettavat? Mistä merkeistä päättelen jonkun oppilaan sukupuolta?

Aloin pohtia aihetta tutustuessani sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen. Minua ihmetytti, miten vaikeaa sukupuolisensitiivisesti kasvattaminen sinnikkäistä yrityksistä huolimatta on, ja miten pienillä ja usein tiedostamattomilla teoilla lapsia kasvatetaan sukupuoleen. Kasvattajien tietoisien toiminnan lisäksi sukupuolen eleitä omaksutaan hiljalleen koko yhteiskunnasta. Esimerkiksi Pajun (2013) tutkimus päiväkodin arjen materiaalisista puitteista ja Opetushallituksen ja Naisasialiitto Unionin Tasa-arvoinen päiväkotihanke, sekä lukuisat kouluun sijoittuvat tutkimukset (esim. Lahelma & Gordon, 2003) tekevät näkyviksi niitä pieniä asioita, jotka jatkuvasti toistuessaan vaikuttavat siihen, millaisiksi lapset kasvavat. Tällaisia ovat vaikkapa tyttöjen mekkojen selässä olevat vetoketjut ja tukkapompulat, jotka saavat pienet tytöt tarvitsemaan aikuisen apua: samalla he saavat päiväkodin arjessa enemmän kosketuksia ja vuorovaikutustilanteita aikuisen kanssa kuin pojat (Paju, 2013, 121–127). Kukaan ei kuitenkaan tietoisesti tarkoita, että mekkoon pukeutunut lapsi saa harjoitella enemmän keskustelemista tai saa enemmän läheisyyttä kuin college-housuihin pukeutunut.

Pikkuhiljaa tavat opitaan, ja ne alkavat näyttää normaalilta tai luonnolliselta osalta sitä, mitä on olla tyttö tai poika (vrt. Paju, 2013, 119–120). Toistuvat teot kirjautuvat aina ruumiiseen asti: opimme sopivat tavat istua, seistä ja kävellä, ja keho muokkautuu sen mukaan, mitä sillä tehdään (Butler, 1993/2001; Oksala, 2011). Sen lisäksi, miten aikuiset saattavat kasvattaa lapsia sukupuolen mukaiseen käyttäytymiseen, minua alkoi kiinnostaa

se, miten alakouluikäiset lapset itse ymmärtävät asian. Mikä on lasten mielestä koulun kontekstissa sallittua tai normaalia (Juva, 2019) tytöille tai pojille? Onko koulussa tyttöjen ja poikien lisäksi muita vaihtoehtoja? Ylitetäänkö sukupuolikategorioiden rajoja ja miten?

Tämän tutkielman näkökulma on feministinen. Se on vaikuttanut tutkimusprosessiini monin erilaisin tavoin, niin tutkimusaiheen valintaan kuin metodologian soveltamisessa tekemiini ratkaisuihin, valintoihini kenttätöön aikana ja kirjoittamisen tapaan. Kuvaan metodologiaa ja siihen liittyviä valintoja tarkemmin luvussa 5. Minulle keskeisiä feministisen tutkimuksen piirteitä ovat ymmärrys tiedon ja tietäjän paikantuneisuudesta, emansipatorinen ja poliittinen tiedonintressi, valtasuhteiden kriittinen tarkastelu ja pyrkimys valtahierarkioiden minimoimiseen esimerkiksi tutkijan ja tutkittavien väliltä, sekä refleksiivisyys ja voimakas sitoutuminen tutkimuksen eettisyyden varmistamiseen (esim. Liljeström, 2004). Kirjoitan tutkimukseni minä-muodossa muistuttaakseni (niin itseäni kuin muitakin) siitä, että vastuu tutkimusprosessin aikana tehdyistä valinnoista ja tulkinnoista on minulla (ks. Salo, 2007). Tässä tutkielmassa pääsy tutkijan valta-asemaan on siis minun, huolimatta pyrkimyksistäni käyttää asemaani mahdollisimman eettisesti, tutkimukseen osallistuneita kuullen ja kunnioittaen.

Olen tässä työssä ottanut erityiseksi tarkastelun kohteeksi tyttöyden, vaikkakin olen kokonaan unohtanut muitakaan sukupuolia. Tyttöys näkökulmana rajaa laajaa aihealuetta: olisi hyvin vaikeaa yrittää tyhjentävästi kuvata, millaisin merkein kaikkia eri variaatioita sukupuolesta voisi tuottaa. Myös selvästi suurin osa tutkimukseeni osallistuneista oppilaista oli tyttöjä (ks. luku 5.2.1.). Olin myös lukenut melko paljon aikaisempaa tutkimusta, jossa tarkasteltiin nimenomaan poikia koulussa (esim. Huuki, 2003; 2010; Kivijärvi, Huuki & Lunabba, 2018; Manninen, 2003), joten tyttöjen tilanteisiin perehtyminen kiinnosti minua senkin vuoksi.

Intersektionaalisesti ajateltuna pelkän sukupuolen huomioiminen on tietysti varsin kapea rajaus. Myös muut kategoriat kietoutuvat sukupuoleen ja värittävät sitä, eikä paljoakaan voida sanoa ”tyttöjen” tai ”poikien” kategoriasta sinänsä. Sukupuolikategorioissa on paljon sisäistä vaihtelua ja toisaalta monissa asioissa esimerkiksi tytöt ja pojat ovat varsin samanlaisia keskenään.

Luokassa, jossa tutkimukseni aineiston tuotin, saattoi sukupuolen esittämiseen vaikuttaa lisäksi esimerkiksi uskonto, ihonväri, etnisyys ja kansalaisuus, kielitausta, yhteiskuntaluokka ja siihen kytkeytyvä ”maku”. Olen tässä työssä kuitenkin rajannut tarkastelun sukupuoleen, ja yritän rajauksen avulla havainnollistaa sitä, että sukupuolikategoriat eivät ole yhtenäisiä, vaan esimerkiksi tyttöjä ja poikia on monenlaisia, sillä muut erot vaikuttavat sukupuolen ilmaisuun.

Edellä mainittujen yhteiskunnallisten erojen kategorioiden lisäksi sukupuolen ilmaisun tyyliin tuntuivat vaikuttavan oppilaiden persoonalliset ominaisuudet kuten ulospäinsuuntautuneisuus, liikunnallisuus tai murrosiän etenemisen vaihe. Tavoittaakseni näitä vaikutelmia olen kehittänyt *ruumiillisen tyylin* käsitettä, josta kerron tarkemmin luvussa 8. Tarkoitan ruumiillisella tyyllillä hetkellistä kokonaisvaikutelmaa oppilaan ruumiillisen olemisen tavasta, johon vaikuttaa samanaikaisesti moninainen kokonaisuus erilaisia ominaisuuksia ja itsensä esittämisen tyyliä, joista osa on tietoisesti valittuja, osa ei. Vaikutelmat eivät välttämättä ole pysyviä, mutta niistä luetaan arkisissa vuorovaikutustilanteissa paljon sitä, millainen henkilö on.

Tässä esiteltujen tutkimukseeni johdattelevien ajatusten jälkeen avaan seuraavaksi, luvussa 2, työlleni keskeistä sukupuolen käsitettä ja siihen liittyvää teoreettista keskustelua. Luvussa 3 pureudun tarkemmin koulun sukupuolistaviin käytänteisiin aikaisemman tutkimuksen valossa. Tämän jälkeen esittelen tutkimustehtäväni sekä tutkimuskysymykseni. Luvussa 5 esittelen tutkimusaineistoni sekä avaan tarkemmin, miten etnografista tutkimusotetta on tässä työssä sovellettu. Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimustulokseni: luku 6 käsittelee tyttöyden tuottamista ruumiillisesti alakoulussa, ja luvussa 7 esittelen koulussa tapahtuvia kosketuksia sekä niiden sukupuolittumista. Lopuksi pohdin luokan sukupuolijärjestystä, sukupuolikategorioiden ylittämistä ja kehitellen ajatusta ruumiillisista tyyleistä tavoittaakseni paremmin sukupuolen ruumiillisen tuottamisen vivahteikkoutta.

2 Sukupuoli

Ymmärrän sukupuolen yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti rakentuneena ja rakennettuna kategoriana – tapana merkityksellistää ruumiit niin, että tällä merkityksellistämällä on seurauksia sosiaaliseen todellisuuteen. Sukupuoli kytkeytyy fyysisiin ruumiisiin ja sitä luetaan ruumiillisista merkeistä, mutta ruumiit tai biologia eivät itsessään aiheuta sukupuolta, saati siitä koituvia sosiaalisia seurauksia: sukupuoli on ennen kaikkea sosiaalinen konstruktio (Butler, 1990/2008). Selvitän seuraavissa alaluvuissa, miten sukupuolta käsitteenä on teoretisoitu ja miten se on ymmärretty eri aikoina.

2.1 Sukupuolijärjestelmästä ja sukupuolen biologiasta

1970-luvulla feministisissä keskusteluissa eroteltiin analyyttisesti toisistaan ”biologinen” ja ”sosiaalinen” sukupuoli (*sex/gender*) (Rossi, 2015, 27–28). Erottelun teki alkujaan Gayle Rubin (1975) tekstissään *The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex*. Erottelun tarkoituksena oli osoittaa, että naisten huonompi asema ja sorto eivät ole vääjäämätöntä seurausta biologiasta vaan kumpuavat yhteiskunnallisesta järjestyksestä, ja näin ollen tilanteen muuttaminen on mahdollista. (Rossi, 2015; Butler, 1990/2008, 54–56.) Rubin kuvaakin *sukupuolijärjestelmää* (”sex/gender-system”) sarjaksi järjestelyjä, jolla ihmisen sukupuoleen ja lisääntymiseen liittyvää biologista raakamateriaalia järjestetään yhteiskunnallisesti (Rubin, 1975, 165).

En tässä työssä käännä sukupuolijärjestelmän englanninkielistä termiä ”sex” käsitteellä *biologinen sukupuoli*, vaikka näin on etenkin aikaisemmin ollut tapana¹. ”Sex” ei kuitenkaan ymmärryksen mukaan ole sama asia kuin *biologinen sukupuoli*, sillä sukupuolen biologia on moninaista (Ainsworth, 2015), kun taas ”sex” on tarkoittanut binäärisen sukupuolikäsityksen mukaista ruumiillisuutta. ”Sex” liittyy diskurssiin, jonka mukaan ruumiit jakautuisivat biologian perusteella luonnostaan kahteen vastakkaiseen sukupuoleen. ”Biologinen sukupuoli” käännöksenä vahvistaa ja tuottaa tätä käsitystä uudelleen.

¹ Esimerkiksi Rossi (2015) käyttää tätä käännettä, samoin vaikkapa Butlerin Hankalan sukupuolen (1990/2008) suomennoksessa *sex* on käännetty näin.

Käytänkin tässä työssä tökerösti joko englanninkielistä termiä tai, mikäli se on asiayhteydessään välttämätöntä, suomenkielistä ”biologista sukupuolta” mutta sitaateissa. Tällöin tarkoitan nimenomaan diskurssia dikotomisesta ”biologisesta sukupuolesta”, en todellista ilmiötä. Perustelen valintaani seuraavassa.

Ainsworth (2015) kuvaa sukupuolen biologista kirjoa. Sukupuolen biologia on moninaista, eikä jakaannu yksiselitteisesti kahteen erilaiseen kategoriaan. Sukupuolta ei ole voitu paikallistaa minkään yksittäisen biologisen ominaisuuden perusteella, vaan kyse on esimerkiksi ulkoisen anatomian, kehon sisäisen anatomian, kromosomien, rauhasien ja hormonien yhteisvaikutuksista ja suhteista. Näissä saattaa olla variaatiota myös ihmisen itsensä tietämättä, sillä vaikkapa kromosomeja harvoin testataan. (Ainsworth, 2015; Rantala, 2016; Oinas, 2011, 311.)

Rantalan (2016) mukaan Suomen lakiteksteissä edellytetään jokaiselle määriteltyä sukupuolta, mutta laki ei täsmennä, miten sukupuoli määritellään. Käytännössä se tehdään synnytyssairaalassa ulkoisten sukuelinten perusteella (Rantala, 2016). Jos tilanne on ”epäselvä”, tehdään lisää tutkimuksia esimerkiksi hormonien, kromosomien ja sisäisen anatomian osalta (Toriseva, 2017; Rantala, 2016). Tämän jälkeen sukupuoli määritetään väestötietoihin, ja vauvalle saatetaan tehdä lääketieteellisiä toimenpiteitä, kuten leikkauksia, joista osa on terveyden kannalta välttämättömiä ja osa ”ulkonäköä muokkaavia” (Toriseva, 2017). Torisevan (2017) mukaan tämän voi nähdä osoituksena siitä, että kaksijakoinen biologinen sukupuoli ei ole luonnollinen konstruktio vaan sen ylläpitämiseksi on tehtävä työtä. Hänen mukaansa lääketieteelliset hoidot saattavat perustua normatiivisille käsityksille sukupuolesta, jolloin myös hoidot voivat olla normalisoivia. Toriseva käyttää ”keinotekoisien normaaliuden” käsitettä tilanteesta, jossa ”normaalius” on tuotettava ruumiisiin erikseen. Melko raju esimerkki tällaisesta on, kun kaksijakoisen sukupuolen normit leikataan vauvan ruumiiseen kirurgisin toimenpitein kuten intersukupuolisten kohdalla on tehty. (Toriseva, 2017.)

Urheilussa, jossa sukupuolen määrittämistä pidetään olennaisena kilpailukategorioiden vuoksi, on määritelmää Irnin (2016) mukaan aikojen saatossa haettu vaihtelevin keinoin, kuten genitaalien ja sekundääristen sukupuolipiirteiden visuaalisilla ja manuaalisilla testauksilla, kromosomitesteillä ja hormonitestauksilla. Nykyisin urheilijoiden sukupuolikategoriat määritetään testosteronitasojen mukaan: naiskategorias-

testosteroniarvojen on oltava alle tietyn raja-arvon. Tällöin huomionarvosta on, että joissain tapauksissa naiset saattavat joutua madaltamaan ruumiinsa luonnollisesti tuottamaa hormonimäärää lääkkeellisesti tai kirurgisesti osallistuakseen kilpailuihin. (Irni, 2016.) Torisevan (2017) sanoin on urheilussakin tehtävä töitä ”keinotekoisen normaaliuden” saavuttamiseksi.

Sukupuolen biologia ei siis ole luonnostaan kaksijakoista. Myös sukupuolijärjestelmää, sex/gender-jakoa, on sittemmin kritisoitu siitä, että se jättää ”sex”-osan tarkastelun ulkopuolelle, valmiiksi annetuksi ja historiattomaksi (Rossi, 2015, 28; Oinas, 2011, 312-313). Esimerkiksi Butler (1990/2008, 55) esittääkin, että myös ”sex” on sosiaalisesti rakennettu kategoria, diskursiivisesti tuotettu tapa merkityksellistää ruumiiden biologinen raaka-aine. ”Biologinen sukupuoli” hahmotetaan yhteiskunnallisten ja historiallisten merkityksenantoprosessien tulokseksi (Rossi, 2015).

2.2 Sukupuoli jatkuvana tekemisenä

1900-luvun loppupuolella jälkistrukturalistisen ajattelun myötä käsitys subjektista muuttui (Rossi, 2015, 30–32). Ihmistä, yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevien universaalien rakenteiden etsimisen sijaan alettiin korostaa merkityssysteemien avoimuutta, ja klassisen humanismin rationaalisen, muuttumattoman yksilön tilalle tuli käsitys yhteiskunnallisissa ja historiallisissa olosuhteissa muovautuvasta, prosessinomaisesta subjektista (Rossi, 2015, 30-32; Jagger, 2008, 18; Lloyd, 2007, 10–13). Erilaisten vakiintuneiden totuuksien ja suurten narratiivien kyseenalaistaminen ovat niin ikään keskeisiä jälkistrukturalistisessa ajattelussa (Lloyd, 2007, 10–13; Kurki, 2018, 18). Feministiset ajattelijat kytkivät subjektiajatteluun vielä voimakkaammin ruumiillisuuden: subjektifikaatio on prosessi, joka samalla kytkeytyy sukupuolittumiseen, seksualisoitumiseen, rodullistamiseen ynnä muuhun ruumiista luettaviin eroihin (Rossi, 2015, 30–32; Oinas, 2011, 321–323).

Jälkistrukturalistinen ajattelu vaikutti siis myös sukupuolen teoretisointiin. Tässä tutkielmassa nojaan Judith Butlerin käsitykseen sukupuolesta performatiivisesti tuotettuna. Butler (1990/2008) hahmottaa sukupuolen prosessina, jota tuotetaan jatkuvasti toistoteoin. Hän kääntää sukupuolen syy-seuraus -yhteydet ympäri: sen sijaan, että jonkinlainen kiinteä ”sukupuolilydin” tai identiteetti aiheuttaisi tietyn

sukupuolittuneen toiminnan (esimerkiksi eleet, ilmeet, habituksen) tuotetaankin vaikutelma sukupuolesta jatkuvalla tekemisellä. (Butler, 1990/2008; Jagger, 2008, 17–49.)

Butler lukeutuu jälkistrukturalistisiin ajattelijoihin ja kiinnittyy ajattelussaan erityisesti Michel Foucault'n työhön (Rossi, 2015, 32; Jagger, 2008, 1–16, 18). Foucault on tunnettu erityisesti vallan teoretisoinneistaan. Hänen ajattelussaan valta ei ole vain rajoittavaa, vaan myös tuottavaa. Se on kaikkialla, eikä sen ulkopuolelle voi jättäytyä. Subjektit muodostuvat ja muovaantuvat valtasuhteissa, tulevat niissä oleviksi. Subjektius Foucault'lla tarkoittaakin sekä jonkin hallinnan alla olemista ("sujet à"), että toimijaa. (Koivusalo, 2001, 281; Paakkari, 2020, 39-40; Ikävalko, 2016, 64; Lecarpentier, 2015, 16-17; Pyykkönen, 2015, 197; da Silva Gonçalves, tulossa.) Nämä teoretisoinnit näkyvät Butlerin ajattelussa sukupuolen osalta.

Butler eroaa näkemyksissään aikaisemmista niin kutsutuista toisen aallon feministeistä muun muassa siinä, ettei pidä sukupuolieroa olemuksellisena, essentialistisena piirteenä, vaan käsittää sen kontingenttina: sukupuolia voitaisiin tehdä toisinkin (Rossi, 2015b, 32-38). Butler (1990/2008, 41) puhuukin Foucault'n hengessä genealogiasta, ja tarkoittaa sillä sitä, että kieltäytyy etsimästä sukupuolen tai seksuaalisen identiteetin aitoa alkuperää². Tällaista perimmäistä syytä ei Butlerin mukaan ole, vaan näennäinen syy, sukupuoli, on todellisuudessa seurausta hajanaisesta kokoelmasta käytäntöjä, instituutioita ja diskursseja. Olennaista onkin Butlerin mukaan asettaa tutkimuksen kohteeksi ytimen etsimisen sijaan mieluummin se politiikka, joka saa nämä seuraukset näyttämään syyttä, toisin sanoen kiinteältä sukupuoli-identiteetiltä. (Butler, 1990/2008, 41, 229.) Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat tekemistä, eivät olemista, ja niitä tehdään jatkuvalla rituaalinomaisella toistamisella (Butler, 1990/2008, 234-236; Rossi, 2015b, 33). Sukupuolittuneet teot ovat siis performatiivisia eli tuottavia, eivät ekspressiivisiä eli ilmaisevia. (Butler 1990/2008, 236.)

Sukupuolen toistoteot eivät kuitenkaan ole vapaasti ja tarkoituksellisesti valittuja, vaan ne ovat diskursiivisesti säänneltyjä (Butler, 1990/2008, 41; Rossi, 2015b, 33, Oinas, 2011, 322). Toisin sanoen sukupuolta ei toisteta tieteen tahtoon, eikä täysin satunnaisestikaan,

² Ks. ruumiin genealogiasta lisäksi Butler 1990/2008, 218–226.

vaan normatiiviset käytännöt edeltävät performatiiveja ja rajoittavat näin ollen sitä, miten sukupuolta tuotetaan (Butler, 1993/2001; Rossi, 2015b, 33-34). Butlerin ajattelussa olennainen sukupuoli tuottava normatiivinen järjestelmä on ”heteroseksuaalinen matriisi”, josta on käytetty myös muun muassa termejä heteroseksismi, heteroseksuaalinen hegemonia, pakkoheteroseksuaalisuus sekä sittemmin ilmeisen vakiintunut heteronormatiivisuus (Rossi, 2015b, 15–16). Kirjoitan normeista tarkemmin luvussa 2.3.

Butlerin ajatuksissa keskeistä on mielestäni se, että normien sääntelevästä voimasta huolimatta sukupuolen toistoteot pitävät aina sisällään myös toisintekemisen mahdollisuuden (Butler, 1990/2008; Rossi, 2015b, 37–39). Kun sukupuoli ei ole kiinteä vaan se luodaan koko ajan uudelleen rituaalinomaisella toistamisella, voi teot periaatteessa tehdä toisinkin, vaikka itse sukupuolen ulkopuolelle ei voikaan asettua. Rossi (2015b, 38–39) kuvaakin subjekteja, jotka ovat ”jatkuvassa subjektiksi tulemisen tilassa”, johon liittyvät myös erilaiset sukupuolitetut ja seksualisoidut teot, joilla subjektit subjektittaan tuottavat. Tällöin mahdollisuutena on joko mukautua ideaaleihin ja osallistua näin niiden uudelleentuottamiseen, tehdä tietoisesti vastarintaa ja tuottaa sukupuolta toisin tai vain epäonnistua näissä molemmissa (Rossi, 2015b, 38–39). Butler itse korostaa yksittäisten tekojen välisiä mielivaltaisia suhteita avaimena sukupuolen muuntumiseen: kun jatkuvuus katkeaa, paljastuu koherentti sukupuoli illuusioksi, sosiaalseksi fiktioksi, sääteleväksi fantasiaksi (Butler, 1990/2008, 228–229, 233–236).

Sukupuolen performatiivisuus ei siis Butlerilla (1990/2008) merkitse performanssia, esittäjän tietoista tuotetta tai päämäärää. Rossi (2015b, 29, kurssiivi alkuperäinen) selventää termejä näin:

”Siinä missä *performatiivi* on lausuma, joka tottumuksen voimasta pystyy tuottamaan lausumansa asian, *performatiivisuus* merkitsee jatkuvaa diskursiivista (tai myös ruumiillista), toistoon tai siteeraamiseen perustuvaa tuotantoa, joka ei oleta itseään edeltävää subjektia – itse asiassa diskurssit ja diskursiiviset käytännöt edeltävät ja tuottavat subjektia. *Performanssi* taas on esiintyjän toimijuuden ”tuote” (kyky toimia ja vaikuttaa muihin) ja ainakin osittain esiintyjän päämäärän tai tarkoituksen alainen.”

Sukupuolen performatiivisuutta (jossa edeltävää subjektia ei siis ole vaan se tuotetaan) ja performanssia (jossa tarkoituksellisesti tuotetaan jokin haluttu lopputulos, esitys) erottaa toisistaan muun muassa toistettavuus: performatiivisuuden voima on toistossa ja se myös vaatii sitä, performanssin toimivuus puolestaan saattaa usein jopa perustua ainutkertaisuudelle (Rossi, 2015b, 33–34; Butler, 1990/2008, 235). Sen sijaan molemmat ovat suhteessa tiettyihin esioletuksiin ja konventioihin: Normatiiviset käytänteet edeltävät performatiivisia tekoja ja myös rajaavat niitä, ja performanssi on niin ikään suhteessa konventioihin ollakseen ymmärrettävä, toimien joko oletusten mukaisesti tai niitä vastaan mutta kuitenkin suhteessa niihin. (Rossi 2015b, 33–34.)

2.3 Kuri, kontrolli ja normit säätelemässä

Jos vaikutelma siitä, mitä sukupuoli on, ei ole sukupuolen biologian aiheuttama vääjäämättömyys, niin miksi sukupuoli sitten vaikuttaa niin kiinteältä, koherentilta kokonaisuudelta? Tässä luvussa tarkastelen sitä, mikä sukupuolta oikein rajoittaa ja säätelee.

Foucault puhuu erilaisista vallan muodoista, joista tämän tutkimuksen aiheen kannalta olennaisia ovat kurivalta sekä kontrollivalta, josta puolestaan Deleuze on kirjoittanut tarkemmin. Kurivalta on lyhyesti kuvattuna yksilöiden ja heidän ruumiidensa hallintaa modernin yhteiskunnan instituutioissa, joista koulu on hyvä esimerkki (Foucault, 1975/1980; Ikävalko, 2016, 64–71). Kouluissa kurittomat ruumiit tehdään kuuliaisiksi ja ne saadaan mukautumaan koulun järjestyksiin erilaisilla hallinnan tekniikoilla, kuten valvonnalla ja hienovaraisilla, normaalistavilla rangaistuksilla (Foucault, 1975/1980, 192–219).

Kontrollivallasta puolestaan kirjoittaa ennen kaikkea toinen jälkistrukturalistisen ajattelun klassikkofilosofi, Gilles Deleuze. Kontrollivallassa on tiivistetysti kyse siitä, että yhteiskunnallisen muutoksen myötä suljettujen, säänneltyihin tiloihin kiinnittyvien instituutioiden rajat muuttuvat epäselvemmiksi. Tällöin hallinnan tekniikat muuttuvat monimutkaisemmiksi, se tulee enenevissä määrin mukaan arkielämään ja hallinta myös sisäistyy. Samalla yhteiskunnallinen logiikka muuttuu massojen ohjailusta vallan toimintaan yksilöllisemmällä tasolla. Tämä tuottaa teollisen yhteiskunnan työntekijäsubjektien sijaan yksilöitä, jotka sopivat myöhäiskapitalistisen yhteiskunnan

tarpeisiin. (Deleuze, 1990/2005; Jakonen, 2015, 232–235; da Silva Gonçalves, tulossa.) Koulun tapauksessa esimerkiksi voisi ottaa vaikkapa erilaisen itseopiskelun ja verkkokurssit, jotka eivät ole sidottuja koulun tilaan ja järjestyksiin, vaan edellyttävät oppilaalta sisäistettyä kontrollia (ks. da Silva Gonçalves, tulossa).

Nämä vallan teoretisoinnit toimivat tarpeellisena taustana ymmärrykselle sekä koulun järjestyksistä että sukupuolen ilmaisun mahdollisuuksista. Kuten edellisessä alaluvussa esittelin, Butler (1990/2008; 1993/2001) kirjoittaa, että sukupuoli (*gender*) tuotetaan jatkuvalla, rituaalinomaisella toistolla, jota ohjaavat sisäistetyt yhteiskunnalliset normit. Toisto ei ole täysin vapaata, sillä subjekti on pätevä sosiaalinen toimija vain ollessaan kulttuurisesti ymmärrettävä (Oinas, 2011, 329). Jotta asiat voivat siis tulla ylipäättään ymmärrettäviksi, on niiden siis oltava riittävän lähellä kulttuurista normaaliutta. Toisaalta toimijuus on olemassa, ja se perustuu ennen kaikkea ”pieniin virheisiin”, ymmärrettävän toiston variaatioihin (Oinas, 2011).

Normien sisäistämistä ja itsen hallintaa niin, että esittää sukupuolensa niihin sopivasti, voi pitää eräänä kontrollivallan muotona. Ne toimivat hienovaraisemmin kuin ulkoapäin asetetut lait ja määräykset. Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen on toki kohdistettu myös suurempaa institutionaalista kurivaltaa esimerkiksi lainsäädännön keinoin. 2000-luvun Suomessa ja tämän tutkimuksen kohteena olevassa kouluinstituutiossa sukupuolen ilmaisua rajoittavat kuitenkin enemmän normit kuin suorat säädökset. Viralliset säädökset saattavat olla esimerkiksi moninaisuuden huomioimisen ja sukupuolisensitiivisyyden osalta jopa varsin kunnianhimoisia. Esimerkiksi Opetushallituksen julkaiseman tasa-arvo-oppaan (Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen & Kajander, 2015) käsitys sukupuolesta on sangen feministinen (Naskali & Kari, 2019).

Tarkoitan tässä työssä normilla sellaista yhteisesti jaettua oletusta, mallia tai sosiaalista käyttäytymissääntöä, joka ohjaa toimintaa voimakkaastikin muttei ole välttämättä suoraan kirjattu minnekään (Rossi, 2015b, 15–27; Butler, 2004, 41). Normien voima on siinä, että ne normalisoivat eli tekevät normaaliksi (Rossi, 2015b, 19; Butler 2004, 41): normaalius tekee ymmärrettäväksi ja on helppo, vaivaton ja kyseenalaistamaton tapa olla. Normaalius ei ole pelkkää tavallisuutta tai keskimääräisyyttä, vaan se on myös tavoiteltava ihanne (Juva, 2019). Normaalius houkuttelee, ja normista poikkeaminen

tuntuu oudolta, epäluonnolliselta tai väärältä. Normaalius tarvitseekin vastaparikseen ei-normaalin (Juva, 2019, 22–25), *abjektin* (Butler, 1993/2011), joka marginalisoidaan ja jätetään ulkopuolelle. Butler (1990/2008, 30–31) kutsuukin normatiivisuutta arkiseksi väkivallaksi, sillä normaalius pakottaa mukautumaan tai jäämään ulkopuolelle, mistä seuraa erilaisia sosiaalisia ja muita rangaistuksia.

Butlerin ajattelussa sukupuoli (gender) itsessään on normi (Butler, 2004, 40–56). Foucault’laisen subjektifikaatioajattelun hengessä hän toteaa, että normi ei ainoastaan muovaa jo olemassa olevaa subjektia, vaan tuottaa tämän subjektin jo alkujaankin. Subjektit tulevat olemassa oleviksi säätelevissä diskursseissa, eikä niitä edeltävää, itsenäistä subjektia voi olla. Sukupuolen normin ulkopuolelle ei voi jäädä: sellaista tilaa ei ole olemassakaan. Tämä ei kuitenkaan ole sama asia kuin normatiiviset näkemykset feminiinisydestä tai maskuliinisuudesta. (Butler, 2004, 40–56.) On mahdotonta kuvitella ihmisyksilöä, joka on kokonaan sukupuolisuuden ulkopuolella, ilman suhdetta siihen. Sen sijaan sukupuolensa voi tuottaa normatiivisesti, miehen tai naisen kulttuurisia malleja huolellisesti toistaen, tai vähemmän normatiivisesti, kuten vaikkapa androgynisti tai eri elementtejä sekoittaen.

Butlerille sukupuolen ja seksuaalisuuden syy-seuraussuhde toimii siten, että heteroseksuaalisuuden normi sisäistetään niin huolellisesti, että tarvitaan toisilleen vastakkaisen miehen ja naisen sukupuolikategoriat toteuttamaan heteroseksuaalisuuden ideaalia. Näin heteroseksuaalisuus yhteiskunnallisena normina tuottaa myös binääriset sukupuolet. Butler näkee ylipäättään pysyvän seksuaalisen identiteetin olevan merkki siitä, että seksuaalisuus on sosiaalisesti hyvin rajoitettua. Subjekti on prosessi. Se on jatkuvassa subjektiksi tulemisen tilassa, ja näin ollen myös seksuaalisuudessa on jatkuva toisintekemisen mahdollisuus. Kuten sukupuoli, sekään ei kuitenkaan ole vapaasti valittavissa, vaan subjektit tulevat olemassa oleviksi vallitsevissa diskursseissa, jotka säätelevät mahdollisuuksia alusta saakka. (Butler, 1993/2001, 58–80.)

Bodies that matter -kirjassaan Butler jatkaa performatiivisuuden ajatusta myös sukupuolen ruumiillisen materiaalisuuden osalta. Butlerin mukaan myös ruumiillinen, binäärinen sukupuoli (*sex*) on itsessään Foucault’n termin säätelevä ideaali (*regulatory ideal*), joka toimii normina. Ajatus (tai sen tuottama käsite ja diskurssi) ”biologisesta

sukupuolesta” on itsessään tuottavaa voima: sillä on valtaa tuottaa ja erotella sukupuolittain eriytyneet ruumiit. (Butler, 1993/2001, xi-xii.)

”It is not a simple fact or static condition of a body, but a process whereby regulatory norms materialize “sex” and achieve this materialization through a forcible reiteration of those norms.” (Butler, 1993/2001, xii.)

Performatiivisuus ei ole subjektin tietoista toimintaa, vaan toistuva käytäntö, jolla diskurssi tuottaa nimeämänsä ilmiön. Ilman ”biologisen sukupuolen” diskurssia ei ”biologista sukupuolta” ole olemassa. Tämä on lähellä Foucault’n ajattelua. Oksala (2011) analysoi Foucault’n ajatuksia ruumiista: ruumis ei ole vain biologisten vääjäämättömyyksien tulosta, vaan yhteiskunta muokkaa ruumiita. Niillä on historia. Se, millaista työtä teemme, millaiset kauneusihanteet yhteiskunnassamme vallitsevat, mitä syömmme tai millaisia lääketieteellisiä toimia ruumiisiimme kohdistuu, vaikuttaa siihen, millaisiksi ruumiimme muokkautuvat. Yhteiskunnallinen valta toimii tuottavasti, ja se tuottaa myös ruumiimme sellaisina kuin ne ovat. (Oksala, 2011.) Butler käsittelee ajatusta ”biologisesta”, luonnollisesta ja binäärisestä sukupuolesta nimenomaan tällaisena tuottavana normina, joka saa aikaan ilmiön, jonka se nimeää.

Edellä olen avannut, miten sukupuolta on teoretisoitu ja miten ymmärrän sen tutkimuksessani. Seuraavaksi tarkastelen koulun sukupuolistavia käytänteitä aiemman kasvatustieteellisen tutkimuksen pohjalta.

3 Koulun sukupuolistavia käytänteitä

Koulu on tärkeä yhteiskunnallinen instituutio, ja arjen lomassa myös siellä tuotetaan, uusinnetaan ja puretaan sukupuolta ja sukupuolittuneita tapoja. Koulun monimutkaista arkea on analyyttisesti jäsennelty kolmen tarkastelukerrostuman avulla (Gordon & Lahelma, 2003). Ne ovat virallinen koulu, informaali koulu sekä fyysinen koulu. Jaottelu on aikoinaan kehitetty jäsentämään laajamittaista kollektiivista kouluetnografiaa (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2007, 41–44).

Gordonin ja Lahelman (2003) mukaan *virallinen koulu* käsittää koulun arjessa opetusmenetelmät, opetuksen sisällöt, oppimateriaalit ja oppikirjat. Virallisen koulun alaan kuuluvat myös opetukseen liittyvä vuorovaikutus ja muodolliset opettaja–oppilas-suhteet, muun muassa opettajien ja oppilaiden välinen virallinen hierarkia. Virallista koulua määrittävät kouluun liittyvät asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat sekä muut säädökset ja määräykset. *Informaali koulu* tarkoittaa Gordonilla ja Lahelmalla (2003b) kaikkea ei-muodollista vuorovaikutusta, oppilaskulttuureja ja opettajien ja oppilaiden tai opettajien keskinäisiä epävirallisia hierarkioita. Informaalin koulun alaan kuuluva vuorovaikutus voi tapahtua sekä oppituntien ulkopuolella että niiden aikana. *Fyysinen koulu* luo puitteet viralliselle ja informaalille koululle: vuorovaikutus tapahtuu tietyissä tiloissa, ruumiiden välityksellä. Sillä he tarkoittavat koulun rakennuksen ja fyysisten tilojen lisäksi esimerkiksi liikkeen, ajan, äänen ja ruumiillisuuden säätelyä koulussa. (Lahelma & Gordon, 2003; Gordon ym., 2007, 42–44; Tolonen, 2001, 76–78.)

Kerrostumien erottelu on analyyttinen työväline, sillä koulun arjessa ne esiintyvät usein päällekkäisinä ja kietoutuvat toisiinsa (Gordon ym., 2007, 44). Jaottelu oli tärkeä työväline tutkimukselleni, kun menin kentälle havainnoimaan koulun moninaisia ilmiöitä. Olen kuitenkin käyttänyt sitä lähinnä lähtökohtana työlleni rajaamalla virallisen koulun alaan kuuluvat ilmiöt ulos tarkastelustani ja keskittymällä oppilaiden väliseen informaaliin vuorovaikutukseen ja fyysisen koulun alaan kuuluvaan ruumiillisuuteen. Tästä eteenpäin jaottelun käyttö on ollut vaikeaa, sillä vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja on vaikeaa jaotella informaalin ja fyysisen välille. Kuuluuko vaikkapa halaus informaalin vai fyysisen koulun alaan?

Esittelen seuraavaksi oman tutkimusaiheeni kannalta relevantteja koulun arjen käytänteitä, joihin sukupuoli kietoutuu. Näitä ovat kosketus, väkivalta ja sen rajoilla tapahtuva toimita, tilankäyttö sekä erityisesti tyttöyteen liittyvät käytänteet.

3.1 Kosketus

Kouluissa tapahtuu monenlaisia kosketuksia (Karvonen, Heinonen & Tainio, 2018; Huuki, 2010; Tainio, Heinonen, Karvonen & Routarinne, 2019; Vanhanen, 2017; Holm, 2018). Osa kosketuksista voi liittyä virallisen koulun ohjelmaan, osa taas selvästi oppilaiden välisiin informaaleihin kaverisuhteisiin (Holm, 2018). Kosketusten affektiivinen intensiteetti vaihtelee: on hellyydenosoituksia tai jopa väkivaltaa (esim. Huuki, 2010), ja toisaalta niin rutiininomaisia kosketuksia, että esimerkiksi Karvonen, Heinonen ja Tainio (2018) ovat nimenneet ne *konventionaalistuneiksi*. Tällaisia konventionaalistuneita kosketuksia käytetään vaikkapa toisen oppilaan huomion kiinnittämiseksi oppituntien aikana (mt.).

Kosketuksia voidaan koulussa käyttää monin tavoin, ja esimerkiksi väkivalta ja välittämisen osoitukset saattavat olla läsnä myös yhtä aikaa (Huuki, 2010; 2016). Tainio (2016) puolestaan kuvaa kiusoittelua, joka on yleensä myönteiseksi tulkittavaa, sosiaalisia suhteita rakentavaa toimintaa, erotuksena kiusaamiselle, jota kuvaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Tainion (2016) mukaan leikillinen vuorovaikutus on oppitunneilla hyvin yleistä, ja kiusoitteeluun kuuluu usein myös koskettamista. Kiusoitteella on monia vuorovaikutustehtäviä sosiaalisesta kontrolloinnista huvitteluun. Oppitunneillakin se saattaa olla yksinkertaisesti keino viihtyä. Kiusoitteudessa on kuitenkin mukana myös ripaus aggressiivisuutta, ja riskinä on, että se ymmärretään väärin, loukkauksena. Kiusoittelevan koskettamisen rajat ovat siis liukuvat suhteessa kiusaamiseen, ja toisaalta ei-kiusoittelevaan hassutteluun. (Mt.)

Sukupuoli on koskettamisen sopivuuden ja normiston kannalta olennainen tekijä niin koulussa kuin muuallakin. Kosketukset ovat lasten kasvamiselle välttämättömiä, ja niillä on myös koulussa monia tärkeitä tehtäviä, sillä opettajan työhön sisältyy paljon hoivaa. Erityisesti pienet koululaiset saattavat hyvinkin vaikkapa kivuta opettajan syliin, halata tai muutoin osoittaa kiintymystä kosketuksin. (Tainio ym., 2019.)

Tainion ym. (2019) haastattelemat opettajat pitivät koskettamista osana työtään, mutta kertoivat jatkuvasta tarpeellisen, riittävän ja sopivan koskettamisen rajojen pohtimisesta. Selkeä normi oli kuitenkin kosketusten epäseksuaalisuus: opettajien ja oppilaiden välillä seksuaaliset tai sellaisiksi tulkittavat kosketukset eivät olleet sallittuja. Kosketuksista tulkittava seksuaalisuus oli vahvasti kytköksissä sukupuoleen, ja heteronormatiivisuus ja sukupuolen dikotomisuus vaikuttivat tulkintoihin. Erityisesti miesopettajat olivat varovaisia tyttöoppilaiden koskettamisessa. (Mt.)

Holm (2018) havaitsi pro gradu -tutkimuksessaan sukupuolittuneisuutta myös oppilaiden välisissä kosketuksissa: tytöt koskettivat toisiaan enemmän ja useammin hellästi, pojilla korostui kiusoitteleva koskettaminen. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa. Tyttöjen väliset hellyydenosoitukset, kuten halaaminen ja toisten hiusten harjaaminen, ovat yleisiä ystävyysien rakentamisessa, ja toisaalta kosketuksen käytännöillä voi myös sulkea ulos sosiaalisesta piiristä (Karvonen ym., 2018; Goodwin, 2006; Tainio, 2016). Poikien koskettamisessa puolestaan korostuvat useiden tutkimusten mukaan leikkittappelut ja nahistelut (Karvonen ym., 2018; Huuki, 2010; Manninen, 2008; 2003; Tolonen, 2001; 2003). Näistä ja koulussa tapahtuvan väkivaltaisen koskettamisen yhteyksistä sukupuoleen kirjoitan seuraavassa alaluvussa.

3.2 Väkipalta ja nahistelu

”Sukupuolta rakennetaan, ylläpidetään ja vahvistetaan monenlaisten sellaisten sukupuolistuneiden käytänteiden ja rakenteiden avulla, joiden voidaan sanoa tuottavan ja ylläpitävän väkivaltaa. Näissä prosesseissa sillä, millaista maskuliinisuutta tai feminiinisyttä lapsi tai nuori esittää, on merkittävä rooli sen määrittäjänä, millaisia mahdollisuuksia hänellä on toimia oppilasyhteisöjen hierarkioissa.” (Huuki, 2010, 31.)

Tarkoitan tässä tutkielmassa *väkipallalla* Sunnarin, Heikkisen ja Kangasvuon (2003, 11) tapaan mitä tahansa alistavaa ja vähättelevää toimintaa tai rakennetta, olipa teko sitten fyysinen tai ei. Väkipalta on vallan väärinkäyttöä, joka voi tapahtua fyysisesti, verbaalisesti, emotionaalisesti tai muuten. Se voi olla suoraa aggressiota, mutta myös normaalistunutta, vähäpätöistä ja arkista (Huuki, 2010, 28–31; Raunio, 2016). Suomessa yleisesti käytetty termi on *kiusaaminen*, joka viittaa väkivallan systemaattisuuteen,

toistuvuuteen ja pitkäkestoisuuteen (Herkama, 2012). Kiusaaminen on kuitenkin nykyisin saanut merkityksiä, joiden mukaan se ei olisi yhtä vaarallista kuin ”oikea väkivalta” (Sunnari, 2003, 16; Huuki, 2010). Käytän tässä tutkielmassa molempia termejä, ja ymmärrän kaikenlaisen väkivallan ja kiusaamisen olevan vakavaa.

Koulussa ja kouluikäisten elämässä tapahtuvassa väkivallassa on havaittavissa monenlaista sukupuolittuneisuutta. Esimerkiksi vuoden 2019 kouluterveyskyselyn (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2019) mukaan sekä 4.–5.-luokkalaiset että 8.–9.-luokkalaiset pojat sekä osallistuvat kiusaamiseen että kokivat sitä tyttöjä enemmän. Pojat myös kokivat tyttöjä enemmän fyysistä uhkaa koulussa. Sen sijaan erityisesti yläkouluikäiset tytöt kokivat enemmän seksuaalista väkivaltaa, ahdistelua ja häirintää niin julkisissa tiloissa, internetissä kuin koulussakin. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2019.) Ikosen ja Halmeen (2018) mukaan vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä näkyy myös selvästi, että yläkouluikäisessä seksuaalisen häirinnän kokemukset yleistyvät sekä tytöillä että pojilla, mutta toisaalta ilmiö sukupuolittuu niin, että tytöt kokevat sitä paljon poikia enemmän.

Kouluterveyskysely ei varsinaisesti pureudu väkivallan syihin, mutta muissa tutkimuksissa on osoitettu, että väkivallalla muun muassa rakennetaan ja vartioidaan sekä sopivaksi katsotun sukupuolen rajoja (Ringrose & Renold, 2010; Huuki, 2010; Ojala, Palmu & Saarinen, 2009; Lehtonen, 2003) että *normaaliutta* ylipäättään (Juva, 2019; Saarikoski, 2001, 226). Koulu onkin yksi merkittävä areena näissä rajankäynneissä. Esimerkiksi erityisesti aikaisemmin yleinen homottelu ja huorittelu liittyvät juuri sukupuolen rajojen vartiointiin (Lehtonen, 2003; Saarikoski, 2001; Thorne, 1993). Vaikka sekä huora- että homonimitykset viittaavat selvästi seksuaalisuuteen, on niiden tarkoitus kontrolloida ennen kaikkea oikeanlaista sukupuolenilmaisua (Lehtonen, 2003, 151). Gordonin ja Lahelman (2003b, 48) mukaan tällainen kontrolli muodostuu hiljalleen sisäistetyksi itsekontrolliksi, kun nimittelyn pelossa oppilaat alkavat toteuttaa samanlaista tavallisuutta sukupuolenilmaisuihinsa. Itsekontrolli on monille oppilaille hyvin raskasta, ja vaikuttaa erityisesti sateenkaarilasten ja -nuorten hyvinvointiin kouluissa. (Gordon & Lahelma, 2003b, 48–50; Alanko, 2014, 26–29.)

Poikien kohdalla väkivalta kietoutuu monin tavoin maskuliinisuuden ja erityisesti hegemonisen, kulttuurillisesti tavoiteltavimman maskuliinisuuden rakentamiseen

koulussa (Huuki, 2010, 32-35; Saarikoski, 2001, 224; Thorne, 1993). Huukin (2003) mukaan esimerkiksi osoitukset omasta toimintakyvystä ylläpitivät poikien suosittua asemaa luokassa. Toimintakykyä saatettiin vakuuttaa muille muun muassa kiusaamisella, jolloin kohteessa ei tarvinnut olla mitään syytä, vaan väkivalta oli ”vain” keino tuoda esiin omaa kyvykkyyttään. Samalla oma asema hierarkiassa nousi ja huonommassa asemassa olevan laski. Korkeammassa statusasemassa olevalla oli mahdollisuuksia määritellä edelleen sitä, millaista hyväksyttävä tai tavoiteltava toiminta on. Suoraa väkivaltaa ei aina tarvittu, usein pelkkä väkivallan mahdollisuus riitti ylläpitämään valta-asemaa. (Huuki, 2003; 2010, 71–72.)

Poikien niin sanotut leikkitappelut mainitaan monissa tutkimuksissa (Karvonen, Heinonen & Tainio, 2018; Huuki, 2003; Raunio, 2016). Huukin (2003) mukaan niiden merkityksenä oli leikin nimissä selvittää poikien keskinäisiä asemia valtahierarkiassa. Mannisen (2003, 55–56) tutkimuksessa esiintyi poikien ”smack down -kisailua eli eräänlaista vapaapainia”, jolla oli tärkeä rooli maskuliinisen kyvykkyyden osoittamisessa sekä valtasuhteiden testaamisessa ja uusintamisessa. Säännellyn, leikinomaisen kamppailun vuoksi pojilla oli tarkka käsitys siitä, minkä verran ”tappelualtaa” itse kullakin oli. Tappelualta toi mainetta, jonka avulla tietyt pojat pystyivät vaikuttamaan toisten toimintaan. (Manninen, 2003.) Raunion (2016) pro gradu -työssä leikkitappeluiden merkitykset ovat moninaisia ja vaihtelevia: ”läpällä” tappeleminen ja erilaiset väkivaltaperformanssit voivat olla neuvotteluja omasta positiosta tai omista ja väkivallan rajoista koulussa. Väkivallan rajat eivät ole mitenkään yksiselitteiset, vaan niihin kohdistuu jatkuvaa liikuttelua, häivyttämistä, purkamista ja uudelleenrakentamista. Kun väkivalta on keino neuvotella vaikkapa omasta asemasta ryhmässä, tullaan samalla tuottaneeksi koulusta paikka, jossa väkivalta saattaa normaalistaa ja väkivaltainen koskettamisen tapa arkipäiväistyä. (Raunio, 2016, 46.)

Epäsuora kiusaaminen on usein liitetty nimenomaan tyttöjen toimintaan. Esimerkiksi Herkaman (2012, 151–153) aineistossa tytöt kuvasivat useammin kiusaamisen olevan henkistä, liittyvän kiusatun vuorovaikutussuhteisiin ja olevan näin ”epäsuoraa”, kun taas pojat kuvasivat useammin rankkaa fyysistä väkivaltaa. Kuitenkin myös pojat voivat käyttää hienovaraisia keinoja hierarkioiden jäsentämiseen, ja esimerkiksi huumori voi pitää sisällään toisarvoistamista ja muuta väkivaltaista toimintaa (Huuki 2003, 44–45;

2010, 71–72). Normatiiviset näkemykset tyttöjen ja poikien erilaisuudesta saattavat jättää osan poikien (ja tyttöjen) väkivaltaisesta toiminnasta huomaamatta.

3.3 Tilankäyttö

Suuri osa koulussa tapahtuvasta oppilaiden kontrolloinnista liittyy siihen, miten koulussa voi käyttää ääntä, tilaa ja liikettä (Foucault, 1975/1980; Tolonen, 2001; Gordon, 2003). Kontrollointi on usein myös sukupuolittunutta.

Koulun tilat ovat institutionaalisesti säädeltyjä, ja oppilaiden toimijuuden näkökulmasta usein ahtaita: koulu säätelee arkisella vallallaan tilankäyttöä, aikaa, olemista ja ruumiillisuutta (Foucault, 1975/1980; Tolonen, 2001). Toisaalta muun muassa Tolonen (2001, 81–87) kirjoittaa siitä, miten oppilaat tekevät jatkuvasti koulun paikoista omaa tilaansa. Lasten ja nuorten maailmassa koulu on merkittävä arkinen konteksti, jossa heillä on vahva oma kulttuurinsa. Koulun järjestykset toki muokkaavat oppilaskulttuureja, mutta erilaiset virallisten järjestysten kyseenalaistamisen muodot, vallan väheksyntä, huumori ja parodiat ovat tavallisia. Vastustamisen tavat vaihtelevat huomaamattomista äänekkään julkiseen ja voivat olla esimerkiksi lappujen lähettelyä, tunnilta poisjäämistä, naurua, kuiskailua, lattioilla istumista, käytävällä liian hitaasti tai nopeasti kulkemista, juhlatilanteiden häirintää tai virallisten rituaalien julkisesti naurettavaksi tekemistä ironisoinnilla, kuten Tolosen esimerkissä vaikkapa tiernapoikaesityksen sukupuolijärjestyksen parodiointi. (Tolonen, 2001.)

Erityisesti vanhemmassa tutkimuksessa näyttää siltä, että luokissa pojat liikkuvat ja käyttävät tilaa tyttöjä enemmän (Gordon, 2003, 68; Huuki, 2003, 43–47). Huukin (2003) aineistossa poikien tapa käyttää kehoaan oli kokonaisvaltaisempi ja voimakkaampi kuin tyttöjen. He liikkuiivat määrätietoisemmin, eivät väistäneet toisia oppilaita eivätkä kaihtaneet kosketusta tai törmäämistä, jos joku tuli tielle. Tytöt sen sijaan antoivat tietä ja väistivät. Huukin mukaan ”tytöt luopuivat tilasta poikien hyväksi”. (Mt., 46.)

Myös luokan äänitila voi jakaantua epätasaisesti: useissa tutkimuksissa pojat vaikuttivat käyttävän koulussa enemmän ääntä kuin tytöt (Tolonen, 2001, 96–98; Gordon, 2003, 68–69; Tainio, 2012, 198). Toisaalta Tolosen (2001) tutkimusluokilla oli enemmän ”äänekkäitä” kuin ”hiljaisia” tyttöjä, vaikkakaan tutkimukseen osallistuneiden

koulujen kaikilla luokilla näin ei ollut. Toisen (keskiluokkaisemman) koulun tutkimusluokassa tytöt kilpailivat luokan äänitilasta ja näkyvyydestä sekä toistensa että luokan poikien kanssa, kun taas toisessa koulussa (työväenluokkaisemman taustan) tytöt toimivat enemmän yhtenä ryhmänä kyseenalaistaen, toisinaan ”äänekkäästi ja fyysisesti” luokan poikia. Puheliaita ja ”hyvin esiintyviä” poikia kuitenkin luokissa arvostettiin, kun taas tytöille äänenkäyttö ja julkisuus olivat riskialttiimpia. (Tolonen, 2001, 96–98; 158–159; 263.)

Kouluissa arvostetaan hiljaisuutta ja työrauhaa sekä luokkatilanteissa että yksilön ominaisuuksina: Tolosen (2001, 93–99) mukaan hiljaisuus kouluissa tulkittiinkin kunnioitukseksi toisia kohtaan, ja toisaalta sen ajateltiin olevan ihanneoppilaan merkki, osoitus tunnollisuudesta ja hyvästä koulumenestyksestä. Äänen rajoittaminen on usein välttämätöntä ja aikaa vievää toimintaa. Koska ääneen kohdistuu paljon kontrollipyrkimyksiä, voi sitä koulussa käyttää myös vastarinnan ja sosiaalisen hallinnan välineenä. (Mt.)

3.4 Tytöistä

Tämän tutkielman näkökulma painottuu tyttöihin ja tyttöyden tuottamiseen koulussa. Tytöt eivät kuitenkaan ole yhtenäinen kategoria, vaan tyttöyttä tuotetaan monin eri tavoin (Käyhkö, 2011). Toinen olennainen tutkielmaani ohjaava näkökulma onkin kategorioiden yhtenäisyyden purkaminen. Erityisesti dikotomisissa tyttö–poika-kategorisoinneissa on huomionarvoista, että kategorioiden sisäinen vaihtelu on suurempaa kuin niiden välinen vaihtelu, ja tyttöjen ja poikien väliset samankaltaisuudet ovat suurempia kuin erot heidän välillään (Oinas, 2011, 311). Rubin (1975, 179–180) kirjoittaakin, että kaksijakoisen sukupuolen ylläpitäminen vaatii erojen korostamisen lisäksi samankaltaisuuksien aktiivista tukahduttamista.

Koulutyttöksi tuleminen on monimutkainen subjektifikaation prosessi, johon samanaikaisesti vaikuttavat yksilön oma, aktiivinen toiminta sekä ne diskurssit, joissa subjektifikaatio tapahtuu ja jotka näin ollen sen mahdollisuuksia rajaavat (Davies ym., 2001). Keskeisiä koulussa (ja muualla yhteiskunnassa) vallitsevia diskursseja ovat heteronormatiivisuus ja dikotominen sukupuoli, jotka säätelevät myös sitä, millaisia ”normaalit” tytöt ja pojat kouluissa ovat (Renold, 2002).

Klassisin tyttöihin ja kouluun liitetty stereotypia lienee ollut ”hiljaisen, tunnollisen tytön” kategoria, jossa tytöt nähdään kiltteinä ja sopeutuvina, ahkerina ja ”luonnostaan” kouluun sopivina, siinä missä pojat ovat äänekkäitä, aktiivisia, häiriköiviä ja lahjakkaita (Lahelma & Gordon, 2003, 18–21; Käyhkö, 2011; Tainio, 2009, 163; Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, 22). Jo Lahelman ja Gordonin (2003) tutkimuksessa tyttöjen oman kertoman mukaan he eivät kuitenkaan olleet vain ”hiljaisia nyssyköitä”. Myös ”kiltit tytöt” vastustivat koulun virallisia järjestyksiä, rikkoivat tarkoituksellisesti sääntöjä ja provosoivat opettajia. Joillain luokilla oli paljonkin äänekkäitä, tilaa ottavia tyttöjä. (Lahelma ja Gordon, 2003, 19–21; Tolonen, 2001; ks. myös Tallavaara 2003, 25–26.) Myös Tainion (2009) tutkimuksessa tytöt osallistuivat työrauhahäiriötä aiheuttaviin tilanteeseen suunnilleen siinä missä pojatkin, vaikkakin opettaja käytti sukupuolittavaa ”pojat” -puhuttelua työrauhapyynnössään.

Subjektifikaatio ja tytöksi tuleminen kietoutuvat myös muihin kuin yksinomaan sukupuolittaviin prosesseihin. Paikallisuus, historiallisuus ja luokkatausta vaikuttavat affektiivisina virtauksina niihin mahdollisuuksiin, joita tyttöyden tuottamiselle on (Ivinson & Renold, 2013; Käyhkö, 2011; Huuki, 2016). Lisäksi materiaaliset puitteet, rakennukset, ympäristö ja esineet, joiden kanssa olemme tekemisissä, ovat osaltaan muovaamassa subjektiutta, ja myös niitä voidaan ottaa analyttisen tarkastelun kohteeksi (Huuki, 2016).

Huuki (2016; 2018) kuvaa päiväkodin pihalla tapahtuvaa esikoululaisten tilannetta, jossa kolme poikaa hyppää toistuvasti yhden tytön päälle ”pinoon” ja pussaavat tätä niin, että tyttöä tuntuu sattuvan. Leikki toistuu lievästi varioituen yhteensä 16 kertaa, ja tyttö sekä estelee että aktiivisesti palaa leikkiin. Huuki kutsuu kertoja ”kierroksiksi”. Hän analysoi leikkiä kierros kierrokselta ja tutkii sitä, miten toisteisen tuntuinen leikki muuttuu ja rakoilee, miten vallan ja affektien ”voimavirtaukset” tilanteessa kulkevat ja miten tulkinnat tilanteesta muuttuvat riippuen siitä, millaisen teoreettisen viitekehyksen avulla sitä analysoidaan. Huuki purkaa analyysillaan käsitystä siitä, että tilanteessa tapahtuu vain jotakin yhtä asiaa (leikitappelua, alistavia hegemonisen maskuliinisuuden sukupuoliperformansseja) ja täydentää feministisellä uusmaterialistisella näkökulmalla ymmärrystä tilanteesta erilaisten tekijöiden kietoutumisena: tilannetta rakentaa olennaisesti vaikkapa se, miten pojat ja kiipeilyteline ovat yhtä, keskeisessä tilallisessa asemassa olevaa kokonaisuutta ja se, miten tytön, aikuisen tutkijan, kameran ja aidan

sommitelma on sivummalla ja suojassa. Tarkasteluun ei oteta vain ihmisiä, vaan erilaisten elementtien kietoutumia, eri suuntiin risteileviä voimavirtoja. Näin myös tilanteen tytön paikka ja toimijuus hahmottuvat monisyisemmin: häntä sattuu ja hän joutuu heteroseksualisoidun ja luokkaistavan väkivallan kohteeksi, ja toisaalta hän neuvottelee suostumuksesta ja muuttaa leikin demokraattisemmaksi. (Huuki, 2016; 2018.)

Huukin (2016; 2018) analyysi ”pusertavasta pususta” osoittaa, että lasten toimijuus ja sukupuolittuneet valtasuhteet eivät ole yksioikoisia tai dikotomisii jakoja vaikkapa uhreihin ja syyllisiin. Analysoimalla erilaisia toimijaverkostoja, joissa ihmiset ovat osana, voidaan laajemmin hahmottaa ”monimutkaisia diskursiivisten, materiaalisten, ruumiillisten, affektiivisten, mekaanisten, virtuaalisten ja muiden elementtien muodostamia voimien kietoutumia” (Huuki, 2018, 177). Omassa työssäni en systemaattisesti ota analyysiin materiaalista ympäristöä ja sen vaikutusta sukupuolen tuottamisen mahdollisuuksiin, vaan pysyttelen lähinnä feministisessä, jälkistrukturalistisessa viitekehyksessä. Kuitenkin tyttöyden esineistöä tarkastellessani laajennan inhimillistä ruumiillisuutta myös materiaaliin tavaroihin ja pohdin esimerkiksi vaatteiden ja meikkien avulla rakentuvaa tyttösubjektiutta.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Butler (1990/2008, 235) kirjoittaa: ”Sukupuolen seurausvaikutus tuotetaan ruumiin tyylittelyllä, ja se täytyykin ymmärtää arkiseksi tavaksi, jolla ruumiilliset eleet, liikkeet ja erilaiset tyylit muodostavat illuusion pysyvästä sukupuolittuneesta minuudesta.” Tutkimustehtäväni liittyykin juuri tähän. Haluan tässä tutkielmassa tarkastella niitä pieniä, ruumiillisia yksityiskohtia, jotka saavat aikaan vaikutelman pysyvästä sukupuolesta – erityisesti tyttöydestä – kuudesluokkalaisten koulupäivän kontekstissa, koulun tiloissa ja järjestyksissä. Koska sukupuolta rakennetaan keskeisesti koskettamisen käytänteissä, tarkastelen lisäksi, millaisia sukupuolittuneita ja sukupuolittavia tapoja koskettamiseen koulussa näyttäisi liittyvän.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten sukupuolta ja erityisesti tyttöyttä tuotetaan ruumiillisesti alakoulun arjessa?
2. Millaisia oppilaiden välisiä kosketuksia koulussa tapahtuu ja miten ne sukupuolittuvat?

5 Aineisto ja tutkimusmenetelmälliset valinnat

Olen käyttänyt tutkielmassani etnografista lähestymistapaa. Tuotin tutkimusaineistoni osallistuen erään helsinkiläisen peruskoulun kuudennen luokan arkeen toukokuussa 2018. Pääasiallisena aineistoni ovat tuolloin kentällä kirjoittamani havainnointimuistiinpanot sekä niitä täydentämässä seitsemän litteroitua oppilaiden pari-/ryhmähaastattelua. Lisäksi aineistooni kuuluvat opettajan haastattelu, sekä erinäisiä muistikirjaani piirtämiä luonnoksia (pääasiassa istumajärjestyksiä ja joitain tikku-ukkoja kuvaamaan oppilaiden asentoja silloin, kun niitä on ollut vaikea nopeasti sanallistaa). Näitä olen käyttänyt kuitenkin vain tukemaan ja kontekstualisoimaan varsinaisen aineiston analyysia.

5.1 Feminismi tutkimuksen lähtökohtana

Ennen varsinaisen tutkimusmenetelmän esittelyä kuvaan tässä luvussa niitä periaatteita, joiden varaan olen rakentanut tutkimusprosessini. Ne ovat samaan aikaan sekä teoreettisia lähtökohtia, joita olen opiskellut tutkielmatyöskentelyni aikana, että poliittisia/ideologisia asenteita, joita olen halunnut noudattaa.

Tärkein lähtökohta ja tutkimustani eri vaiheissa ohjaava periaate on sen feministisyys. Feministiselle tutkimukselle ei ole omaa erityistä metodologiaansa, vaan erilaisia metodologioita voi käyttää feministisesti. Tutkimuksen aiheetkin voivat olla monenlaisia. Tämä tutkielma linkittyy feministisen tutkimuksen perinteeseen kuitenkin jo sukupuolta käsittelevällä aiheellaan.

Sukupuolen lisäksi arki on feministinen tutkimusaihe, sillä perinteisesti sitä on pidetty yksityisen piiriin kuuluvana ja näin ollen julkista elämää vähäpätöisempänä sekä naisiin liitettyä alueena (Paakkari, 2020, 67–68; Jokinen, 2005, 14–15). Katseen kääntäminen suurista rakenteista pieniin, tavanomaisiin toimiin on samalla arjen mikropoliittisen merkityksen tunnustamista (Paakkari, 2020, 67–68). Arki on luonteeltaan ”säilyttävää, toistavaa ja epä-älyllistä”, ja toisaalta se pitää samaan aikaan sisällään mahdollisuuden toimijuuteen, toisintekemiseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen (Jokinen, 2005, 10–13). Jokisen mukaan arjella on myös ”sinnikäs taipumus pitää yllä sovinnaisia sukupuolitapoja” (mt., 32), joten ajattelen arjen tarkastelun paljastavan jotakin olennaista sukupuolittuneista normeista ja yhteiskunnan toimintatavoista.

Feministinen tutkimus on kriittistä tutkimusta, ja näin ollen siihen liittyy erottamattomasti omien ehtojensa ja lähtökohtiensa pohtiminen (Liljeström, 2004, 13). Se myös tyypillisesti tarkastelee jollain tapaa suhdettaan ympäröiviin normeihin. Valtaan liittyvät kysymykset ovat keskeisiä niin tiedontuotannon kuin yhteiskunnallisten suhteidenkin osalta. Feminististä tutkimusta ohjaa halu muutokseen, ja sillä onkin avoimen poliittisia tavoitteita. Sellaisia voivat olla esimerkiksi nykyisen ”tieto/valta-järjestelmän” murtaminen, uudenlaisten subjektiuden muotojen kuvitteleva tai vakiintuneiden dikotomioiden ravistelu. Kiinnostus subjektiuteen on keskeistä, ja vaikka feministisen teorian juuret ovat nimenomaan sukupuolieron tarkastelussa, käsittelee feministinen tutkimus intersektionaalisesti myös muita yhteiskunnallisen eriarvoistamisen muotoja. (Liljeström, 2004, 11–16; Naskali & Kari, 2019, 25–26.) Tässä tutkimuksessa poliittinen tiedonintressi liittyy sukupuolen normatiivisuuksien näkyväksi tekemiseen. Se puolestaan voi mahdollistaa tilan luomisen moninaisille, myös binäärisyyden ylittävälle sukupuolen ilmaisuille. Sukupuoli on myös olennaisesti kytköksissä subjektifikaatioon (ks. luku 2).

5.1.1 Tiedonkäsitely ja luotettavuus feministisessä tutkimuksessa

Tutkimukseni feministinen tulokulma laittoi minut pohtimaan epistemologisia ja ontologisia lähtökohtia, joihin tekemiseni nojaa. Tiedonkäsitely toimii olennaisena perusteluna metodologian valinnalle, ja myös etnografia metodologianani johdatti minut selvittämään itselleni muun muassa kysymyksiä siitä, mitä voidaan tietää, millaista tietoa todellisuudesta voidaan saada, millainen todellisuus on tai miksi jokin tietäminen on tieteellistä. Nämä kysymykset liittyvät kiinteästi tutkimuksen luotettavuuteen.

Ajattelen, että tieto on rakentunutta, diskursiivisesti tuotettua, näkökulmaista ja se tuotetaan sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, tietyissä historiallisissa olosuhteissa (mm. Liljeström, 2004; Guttorm, 2014; Paju ym., 2014, 31; Hakala, Maaranen & Riitaoja, 2017, 168–169; Hakala & Hynninen, 2007, 211). Tieto ei ole suoraa kuvausta objektiivisesta todellisuudesta, vaan todellisuutta tuotetaan ja uusinnetaan kielen avulla (mm. Lappalainen, 2007, 114; Paju ym., 2014, 31; Guttorm, 2014; Salo, 2007). Todellisuus näyttäytyy erilaisena riippuen siitä, mistä ja kuka sitä katsoo ja kokee. Feministisessä tutkimuksessa onkin pyritty purkamaan subjektiivisuus–

objektiivisuus-dikotomiaa ja tuomaan ”toisia” näkökulmia validiksi tiedoksi valtavirtaisen tutkimuksen rinnalle (Hakala, 2007, 7–20).

Tiedon luotettavuutta lisää se, että tutkija on tietoinen ja avoin niistä tekijöistä, jotka omaan tietämisen paikkaan vaikuttavat. Esimerkiksi oma feministinen näkökulmani vaikuttaisi tähän tutkimukseen, vaikken siitä erikseen kertoisikaan. Tällöin taustani jäisi luettavaksi rivien väliin, joten ajattelen, että avoimuus lähtökohdista lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tehtyjen valintojen kuvailu ja perusteleminen parantavat lukijan mahdollisuuksia arvioida tutkimusta. Pysin etnografista tutkimusotetta käsittelevässä luvussa avaamaan tekemiäni valintoja tarkemmin.

Epistemologisten lähtökohtien pohtiminen ja teorioiden tietoinen valinta ovat keskeisiä feministiselle tutkimukselle. Taustalla vaikuttava näkökulma ei kuitenkaan ole vain marginaalisempien maailmankatsomusten erikoispiirre. Elizabeth Adams St. Pierre huomauttaa haastattelussaan (Guttorm, Hohti & Paakkari, 2015, 288), että huolimatta siitä, tunnistammeko taustateoriamme, ajattelemme joka tapauksessa jonkin teorian kautta, ja ”useimmiten se on vallitseva, normalisoitu diskurssi – esimerkiksi neoliberalismi”. Teoriat ja niiden valitseminen ovat siis myös poliittisia kysymyksiä. Vallitsevan diskurssin mukaan toimiminen ei poista toiminnan, tai tutkimuksen, poliittisuutta, ja esimerkiksi edellä mainittua neoliberalismia St. Pierre kuvaa ”rasistiseksi, seksistiseksi, luokkaistuneeksi” (mt.).

En tavoittele tässä työssä kokonaista, yleispätevää kuvausta sukupuolen tuottamisesta koulussa. Tarkoituksenani on kuvata, miten ilmiö näyttäytyy yhdessä rajallisessa paikassa eräänä lyhyenä ajanjaksona minun näkökulmastani katsottuna. Tarkastelu ei kuitenkaan ole satunnaista, vaan sitä ohjaa teoreettinen viitekehys, jonka avulla pyrin nostamaan havainnot arkipäivän tasolta analyttiseen, systemaattiseen tarkasteluun (vrt. Salo, 2007). Jackson ja Mazzei (2013) kuvaavat, kuinka Deleuzen ja Guattarin sanoin teoria ”kytketään päälle” (”plugging in”). He puhuvat siitä, kuinka filosofiset käsitteet laitetaan ”töihin”, saadaan ne toimintaan, sekoittamalla teorian ja käytännön dikotomiaa. Näin voidaan nostaa tarkasteluun sitä, miten ne rakentavat toisiaan: teoria syntyy käytännöstä, ja samalla rakentaa käytäntöä, ja toisinpäin. Jacksonin ja Mazzein mukaan tarvitsemme teoriaa, jotta voimme ravistella tavanomaista tapaamme nähdä, kuulla ja ajatella asioita. (Jackson & Mazzei, 2013.)

5.1.2 Eettisyys jatkuvana toimintana

Feminististä tutkimusta leimaa vahva sitoutuminen eettisyyteen, ja eettisyys on ollut tärkeää minullekin. Tavanomaisten toimenpiteiden, kuten tutkimuslupien ja anonymiteetin, lisäksi olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota valtasuhteisiin erityisesti itseni ja tutkimukseen osallistuneiden lasten/nuorten välillä. Olen yrittänyt välttää tutkimukseen osallistuneiden ihmisten kohteeksi tai välineeksi asettamista, objektivointia. Tähän olen pyrkinyt jatkuvan *refleksiivisyyden* avulla (Paju, 2013, 42, 44; Niemi, 2015, 22; Salo, 2007, 239), niin kentällä kuin kirjottaessanikin: olen jatkuvasti kysellyt itseltäni, mitä toimintani tekee, mitä saan sillä aikaan, mitä seurauksia valinnoillani on. Refleksiivisyys ja eettisyys ovat eri asioita, mutta jatkuva reflektointi on auttanut minua toimimaan eettisemmin (vrt. Paju, 2013, 42). Se on myös auttanut minua hahmottamaan eettisyyden jatkuvana tekemisenä, kaikkeen kietoutuneena tapana olla ja ajatella. Kenttätöön eettisiä valintoja kuvailen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Usein saatetaan ajatella, että tutkijalla on teoreettisen taustatietonsa vuoksi pätevämpää tietämystä asioista kuin vaikkapa kentällä toimivilla lapsilla tai nuorilla. Feministiselle tutkimuksen tapaan olen kuitenkin pyrkinyt purkamaan kahtiajakoa ”paremmin tietävään” tutkijaan ja tietämisen kohteena oleviin tutkittaviin (Hakala, 2007; Guttorm, 2014). Olen siis yrittänyt pitää mielessäni, että asiantuntijuutta tutkimastani ilmiöstä on eri suunnista meillä kaikilla (Salo, 2007, 244). Tutkimuksen osallistujat ovat autonomisia toimijoita, ja sellaisina heitä pitää kohdella. Heillä on oikeus vaikuttaa osallistumiseensa (ja osallistumattomuuteensa) ja tuottaa itsensä sellaisina kuin haluavat, myös silloin, kun tietävät osallistuvansa tutkimukseen. Toisin sanoen tutkimuksen ”onnistumisen” kannalta ei ole välttämätöntä, että havainnoinnin aikana ihmiset toimivat samalla tavalla kuin silloin, jos minä tutkijana en olisi paikalla. Sama koskee haastattelupuhetta: tutkimukseen osallistuvien ei ole pakko kertoa itsestään ”aitoja” asioita, jotta haastattelu olisi onnistunut. On eettisesti perusteltua, että ihmiset saavat tutkimuksen kuluessa toimia kuten haluavat, eikä ketään saa painostaa osallistumaan tai kertomaan enemmän kuin haluavat vain siksi, että minä saisin tutkielmaani ”parempaa” tietoa. Tiedon ”autenttisuuden” ideaaleja voikin haastaa tiedonkäsityksen avulla: sen sijaan, että kuvattaisiin sitä, mikä on *totta*, kerrotaankin siitä, miten todellisuutta rakennetaan.

Vaikka *kenttä* rakentuu intersubjektiivisesti tutkimukseen osallistuvien ja minun yhteisvaikutuksesta, on lopullinen vastuu sekä aineistosta että valmiista tutkielmasta kuitenkin minulla. Muut tutkimukseen osallistuneet eivät ole osallistuneet missään vaiheessa kirjoittamiseen, joten valinnat siitä, mitä kenttämuistiinpanoihin kirjoitetaan, mitä näistä muistiinpanoista nostetaan analyysiin ja kuinka tästä tehdään valmista tekstiä, ovat minun tekemiäni.

Olen tässä luvussa esitellyt, millaiset periaatteet ovat ohjanneet tutkimusprosessiani ja millaisiin ideologisiin lähtökohtiin työni nojaa. Kerron seuraavaksi tarkemmin varsinaisesta tutkimusprosessista ja etnografiasta tutkimusmenetelmänäni.

5.2 Etnografinen tutkimusote

Etnografisen tutkimuksen keskiössä on tutkijan osallistuminen *kentän* tapahtumiin. Honkasalo (2008, 4) kiteyttää etnografisen tutkimuksen lähtökohdaksi ajatuksen siitä, että ”arkisessa vuorovaikutuksessa luodaan todellisuutta tai tehdään kulttuuria”. Ajattelen etnografisen lähestymistavan sopivan hyvin sukupuolen performatiivisten toistotekojen tarkasteluun: molemmissa ajatellaan, että todellisuutta tuotetaan niillä teoilla, joita arjessa jatkuvasti teemme. Toiminta on siis merkityksellistä, vaikka se voi olla tiedostamatontakin.

5.2.1 Kenttätöön alkuun

Tuotin aineistoni varsin perinteisen osallistuvan havainnoinnin keinoin: olin tutkittavan luokan mukana ja kirjoitin muistiinpanoja ympärilläni tapahtuvista asioista. Jälkeenpäin ajatellen menetelmä sopi hyvin yhteen tutkielmani ruumiillisen näkökulman kanssa. Myös aineisto on tuotettu ruumiillisesti, minun ruumiini sijainti luokkatilassa, silmäni ja käteni, verensokerini ja kofeiinivajaukseni ovat oleellisesti vaikuttaneet siihen, mitä kenttämuistiinpanoihin olen kirjoittanut. Kuten Paakkari (2020, 60) kirjoittaa, on etnografinen tutkimus luonteeltaan läpeensä subjektiivista ja affektiivista, tilanteista ja henkilökohtaista. Etnografisen tiedon paikantuneisuutta voi kuitenkin pitää sen vahvuutena, ei epäonnistumisena. ”At its best, ethnographic knowledge can be something that is *both insightful and not universal*.” (Paakkari, 2020, 60, kursii vi alkuperäinen).

Kentän määrittäminen ei välttämättä ole aivan yksinkertaista, sillä kenttä voi pitää sisällään monia paikkoja ja muita, vaikkapa digitaalisia tiloja (Niemi, 2015, 21–24; Paakkari 2020, 56–57). Myös minun tutkimuksessani kenttä levittäytyi koulun tiloja laajemmalle, ja ulottui välillä bussiin tai uimahalliin. Kenttä oli siis tutkimuksessani ennemminkin tietyn luokan koulupäivä kuin mikään erityinen sijainti. Toisaalta on kiintoisaa pohtia, miten kenttä on sidoksissa tutkijan siellä olemiseen (Niemi, 2015, 23). Oliko luokan koulupäivä ”kenttä” silloin, kun minä en ollut siellä? Minun olemiseni koululla on vaikuttanut tapahtumiin, ja olen taipuvainen ajattelemaan, että ilman minun siellä olemistani kenttä ei edes olisi *kenttä* etnografisessa mielessä, se olisi vain koulun arkea (Rooke, 2010, 30).

Päästäkseni kentälle oli minun luonnollisesti käytävä erinäisiä neuvotteluja. Minun tapauksessani *pääsy* kentälle sujui jouhevasti (pääsystä mm. Gordon ym., 2007, 44–48). Tässä suurena apuna oli koulun rehtori, joka suhtautui tutkimukseeni myönteisesti ja auttoi minua löytämään koulusta sopivan luokan ja opettajan, joka oli kiinnostunut auttamaan minua. Rehtorin avulla pääsin kouluun, mutta opettajan ystävällinen suhtautuminen oli lopulta keskeisin tekijä siinä, että pääsin todella mukaan luokan arkeen.

Varsinainen kenttäjaksoni sijoittui toukokuuhun 2018. Osallistuin tällöin kuukauden verran helsinkiläisen peruskoulun kuudennen luokan elämään. Olisin toivonut pääseväni kentälle jo aikaisemmin, sillä kuudennen luokan viimeinen kuukausi ei ole aivan tavallisinta arkea, mutta aikatauluteknisistä syistä tämä ei ollut mahdollista. Pääsin siis havainnoimaan aurinkoisia päiviä, poikkeusaikatauluja ja viimeisten viikkojen tunnelmaa. Myös koulun uimaopetus osui kenttäjaksoni ajalle, mikä olikin tutkimusaiheeni kannalta kiinnostavaa, sillä uimahalli erottelee ja merkitsee sukupuolta monin tavoin.

”Täällä ei tunnu kovin arkiselta, kun on näin hellettä ja kesä. Koulun loppuminen on ilmassa, ja esimerkiksi lukiolaiset ovat sonnustautuneet hellemekkoihin, tuntuu poikkeukselta eikä arjelta. Maanantaiden ja koulupäivien laskemista, kevätjuhlaharjoituksia, uintireissuja, tutkijoita, yläaste mielessä.” (Välipohdintaa muistiinpanoissa, 15.5.2018.)

Olen sukupuolen suhteen vankkumaton itsemääräämisoikeuden kannattaja. Minulle aiheutti kuitenkin melkoista päänvaivaa ratkaista, kuinka kysyisin asiaa oppilailta, jotta en toimisi vain oletusten tai juridisten sukupuolten varassa. Halusin myös kysyä oppilailta itseltään tutkimusluvut, vaikka koulun ja vanhempien puolesta asia oli jokaisen osalta kunnossa. Päädyin lopulta lomakkeeseen, jossa kysyin samalla kertaa oppilaan nimeä, sukupuolta avoimena kysymyksenä, suostumusta osallistua tutkimukseen ja mahdollista halukkuutta osallistua lisäksi haastatteluun. Ratkaisu ei ollut mitenkään aukoton, sillä oppilaille lomakkeeni oli vain eräs koulussa täytettävä paperi, ja paine vastata ”oikein”, siten kuin ammattitaitoiset koulunkävijät olettavan koulun toivovan, oli varmasti olemassa. Yksinkertaisuuden nimissä päädyin kuitenkin tähän. Kenttäjaksoni aluksi siis esittäydyin, kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja pyysin oppilaita täyttämään lomakkeet.

Tutkimuslupien kysyminen muutti tutkimukseni fokuksen tyttöpainotteiseksi. Luokan oppilaista 14 nimesi itsensä tytöksi, 9 pojiksi. Pojista viisi ei halunnut osallistua tutkimukseen, kun taas tytöistä kaikki olivat mukana. Näin ollen tutkimukseen osallistui lopulta 14 tyttöä ja neljä poikaa, joten myös aineistossani on paljon enemmän tyttöihin liittyvää havainnointia. Vaikka tutkimuslupavaiheessa jokunen poika vielä ilmoitti alustavaa kiinnostusta, haastatteluihin osallistui lopulta vain tyttöjä sekä yksi poika, joka toimi sosiaalisesti paljon tyttöjen kanssa. Tämä näkyy lopulta koko tutkimuksessani, jossa tarkastelenkin sukupuolta erityisesti tyttöyden näkökulmasta.

Tein havainnointeja muistiinpanoineen yhteensä kymmenenä päivänä. Väliin jäävinä päivinä kirjoitin kentällä tekemiäni raakamuistiinpanoja puhtaaksi. Näistä päivistä havaintomuistiinpanoaineistoa kertyi yhteensä noin sadan sivun verran. Välipäivinä myös lepäsin: etnografisen kenttätöön tekeminen koko ruumilla (vrt. Gordon ym., 2007) konkretisoitui niskajumeina, jatkuvina päänsärkyinä ja unentarpeena.

Etnografiaan on perinteisesti liittynyt ajatus pitkistä kenttätöjakoista, ja kenttäjakson lyhyiden vuoksi epäröinkin alkuun nimetä työtäni ”etnografiaksi”. Luettuani ja keskusteltuani asiasta päätin kuitenkin, että kenttäjakson pituus ei tee etnografiaa, vaan olennaisempaa on jonkinlainen etnografinen asento, ajatus etnografiasta tutkimusprosessia koskevana teoriana, toisin sanoen metodologiana (Skeggs, 2007, 426; Lappalainen, 2007b, 10). Skeggsin (2007, 427) mukaan kyse ei ole ainoastaan käytetyistä menetelmistä vaan siitä, millaisia kysymyksiä kysytään ja kuinka niitä analysoidaan.

Esimerkiksi Salon (1999) väitöstutkimuksen kenttäjakso on kestänyt kaksi viikkoa. Hän perustelee valintaansa muun muassa tutkimussuunnitelman mukaisella tarkoituksellisuudella, lyhyen ajanjakson mahdollistamalla aineiston *tiheydellä* ja kentän tuttuudella (Salo, 1999, 40–45).

Myös minulle luokanopettajaopiskelijana suomalainen peruskoulu yleisenä kontekstina sekä lisäksi tämä nimenomainen koulu olivat ennestään tuttuja. Olin aiemmin viettänyt tutkimuskoulussani joitakin ajanjaksoja opettajan roolissa. Paju (2013, 37–38) puhuu siitä, kuinka etnografisessa tutkimuksessa kontekstin tunteminen mahdollistaa yksityiskohtien merkitysten ymmärtämisen. Yksittäiset eleet ja teot, klassisena esimerkkinä silmänisku, saavat merkityksensä laajemmassa yhteydessään. (Mt.) Konteksti oli minulle siis tuttu, mutta kouluetnografian haasteena on lisäksi ”nähdä tuttu uusin silmin” (Gordon ym., 2007, 43). Toisaalta arvelen, että erityisesti vuorovaikutuksen normeihin liittyvät havaintoni olisivat olleet tarkempia, jos kenttäjaksoni olisi ollut pidempi ja luokka tutumpi.

Vaikka koulu oli minulle tuttu, ei tämä luokka ollut, joten tutustuttavaa jäi. Uutena luokkaan tuleminen toisaalta myös mahdollisti minulle sellaisen näkemisen tavan, jota valmiiksi tutussa luokassa en enää olisi pystynyt tavoittamaan. Koska olin kiinnostunut siitä, miten nimenomaan kulttuuria ja yhteiskunnallisia eroja jokapäiväisessä kanssakäymisessä tehdään, oli alun sekava myllerrys lopulta tutkimukseni kannalta hyvinkin antoisaa. En tuntenut oppilaita lainkaan, enkä osannut tehdä mitään ennakkoletuksia heidän vuorovaikutussuhteistaan. En nähnyt heitä vielä yksilöinä, joilla on jonkinlaisia persoonallisia ominaisuuksia, nimi ja tietynlaisia sosiaalisia suhteita muihin oppilaisiin, vaan minulle näkyvillä oli ainoastaan sellaisia piirteitä, joita näistä oppilaista tuntemattomina yhteiskunnallisina toimijoina ylipäätään pystyi havaitsemaan.

Jäsentääkseni itselleni sitä sekamelskaa, joka vielä tuntemattomassa luokassa äkkikatsomalta tuntuu vallitsevan, ja oppiakseni muistamaan oppilaat, huomasin alkavani kategorisoida heitä mielessäni: *pitkätukkainen, äänekäs tyttö takarivissä; coolin näköinen poika luokan reunassa; muslimitytöt; lettipäinen hiljainen tyttö*. Huolimatta siitä, että tietoisesti koitin välttää ja kyseenalaistaa kategorisointia, sitä tapahtui kuin automaattisesti. Ilmiö tuntui tutulta lukuisista elämäni tilanteista uusien lapsiryhmien kanssa. Uskoisinkin uutta ryhmää luokittelevan katseen olevan itseäni laajempi ilmiö,

sillä kouluissa ylipäättään tuotetaan monenlaisia kategorioita (vrt. Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, 21–23; Lahelma, 2009, 138–140; Tainio, 2009). Kutsunkin tällaista kategorista järjestystä hakevaa katsomistapaa paremman termin puutteessa ”lapsiryhmää järjestäväksi katseeksi”.

Olin mennyt kentälle tarkoitukseni tutkia luokassa tapahtuvia kosketuksia, koskettamiseen liittyvää normistoa ja sen sukupuolittuneisuutta. Kosketuksia ei kuitenkaan tapahtunut luokassa alkuun kovinkaan paljoa, ja näin ollen ehdin havainnoida myös muuta. Havahtuessani lapsiryhmää järjestävään katseeseeni aloin tarkkailla myös itseäni luokittelemassa oppilaita: mistä ulkoisista merkeistä päätellen sijoitin oppilaita kategorioihin? Toisin sanoen: miten oppilaat kulttuurisina toimijoina tuottivat vaikutelman esimerkiksi sukupuolesta, ja millaisista viitteistä minä ulkopuolisena katselijana sitä luin? Koska jaamme oppilaiden kanssa kohtuullisen saman kulttuurisen viitekehyksen, ajattelin, että tapani kategorisoida oppilaita lienee samankaltainen kuin mihin oppilaat yhteiskunnassa törmäävät.

Emme kuitenkaan jaa oppilaiden kanssa täysin samaa kulttuuria, ja eräs merkittävä meitä erottava tekijä on ikä, sekä iän myötä tuleva asema koulun järjestyksissä. Näihin erotteluihin kytkeytyy myös paljon valtaa, ja pyrkinessäni feministiseen tutkimisen tapaan halusin olla tässä kohtaa tarkkana. Halusin välttää tilannetta, jossa aikuisena tutkijana tekisin omin päin tulkintoja lasten toiminnasta, heidän ”ylitseen”. Koska toivoin kuulevani oppilaita itseään heidän oman toimintansa asiantuntijoina (ks. Mietola, 2007, 159–160), päätin myös haastatella heitä. Haastatteluiden avulla pystyin lisäksi varmistamaan kentällä tekemieni tulkintojen paikkansapitävyyttä sekä pyytämään tarkennuksia ja selityksiä. Olin nimittäin toisinaan aivan ”pihalla” oppilaiden sosiaalisista suhteista enkä ymmärtänyt näkemiäni tilanteita.

”En näe edes kaverisuhteita, minulle näyttää että toimivat monin tavoin ryhmänä, en tiennyt että Niki ja Siiri³ vaikkapa on ERITYISEN HYVIÄ KAVEREITA. Enkä että Niki inhoaa jotakuta, ja halveksivat katseet. Onneksi kysyin. Mitä muuta en nähnyt? Mitä kaikkea en olekaan osannut kysyä.” (Ote kenttämuistiinpanoista, pohdintaa haastattelun jälkeen 14.5.2018.)

³ Kaikki aineisto-otteissa esiintyvät nimet ovat pseudonyymejä.

5.2.2 *Muistiinpanojen kirjoittamisesta*

Varsinainen työskentelytapani koulussa rakentui yleensä niin, että koululle saavuttuani istuin ensin hetken aikaa yksin kirjaamaan päivän tunnelmia, säätilaa, kysymyksiä ynnä muita. Sitten menin luokkaan. Yritin asettua luokassa aina hiukan eri puolille, sillä paikkani luokassa vaikutti luonnollisesti paljon siihen, mitä pystyin havainnoimaan ja millä tarkkuudella (vrt. Paju, 2013, 39–40; 54–55). Paikan valinnassa olennaista oli myös se, etten ole häiriöksi tunnin kululle, joten usein asetuin taakse tai sivuun. Paikastani riippuen seurasin joko yleistilannetta tai tarkemmin juuri lähelläni istuvia oppilaita.

Havainnoitaessa pitempään huomio alkaa kiinnittyä helposti toimintaan, äänekkyyteen, liikkeeseen ja poikkeavuuksiin (Paju, 2013, 40; 63). Saadakseni kokonaisemman käsityksen luokan elämästä halusin tavoittaa myös hiljaista ja tapahtumatonta. Nostinkin itselleni tärkeäksi havainnoimistani ohjaavaksi kysymykseksi *Mitä tapahtuu silloin, kun mitään ei tapahdu?* Kysymys osoittautui toimivaksi avuksi, sillä hiljaiseen ja aloillaan olevaan keskittymällä näin paljon sellaista, mikä muuten olisi jäänyt huomaamatta. Toisaalta täyttä hiljaisuutta en kirjoittamalla tavoittanut: sellaiset pysähdykset, kuten kauanko joku oppilas oli hiljaa, olisivat epäilemättä tallentuneet tarkemmin vaikkapa videolle (Paju, 2013, 63–64).

Olin ennen kenttäjaksoa lukenut ja inspiroitunut Pajun (2013) materiaalisesta päiväkotitutkimuksesta, ja poiminkin sieltä toisen oivan apuvälineen nimenomaan *arkisen* jäljittämiseksi kentällä. Paju (2013, 56) kirjoittaa Amanda Coffeyn luentoon viitaten tunteella analysoimisesta ja keskittymisestä tylsyyteen: ”Tavanomainen ja tylsä edustavat käsitykseni mukaan rutinoitunutta ja sedimentoitunutta toimintaa, sitä mistä arki suureksi osaksi koostuu.” Yhdistin Pajulta lainaamani tylsyyden tunteen Butlerin (1990/2008, 235) performatiiviseen toisteisuuteen, ja näiden avulla tuntui, että pääsin arkeen kiinni, vaikka kenttäjaksoni ei ollut kovin pitkä. Paju (2013, 57) tosin kirjoittaa, että tylsyyteen on mahdollista päästä käsiksi nimenomaan pitkässä etnografiassa, mutta minä onnistuin tylsistymään jo kuukaudessa.

”Koitan edelleen kiinnittää huomiota siihen, mitä on silloin kuin ei tapahdu ”mitään”. Se käy hankalammaksi, ja samalla kun itse olen väsyneempi niin tekee mieli lööbata ja ottaa vähän rennommin välillä. Tämä viikko on ollut selvästi keskustelupainotteisempi, haastattelut ja juttelut oppilaiden ja opettajien kanssa

tuovat lisää tietoa ja on tuntunut siltä, ettei niin justiinso jos en kaikkea ehdi kirjata. Oppilaiden asennot jne tuntuvat myös toistavan samoja ratoja: miten jälleen kerran jaksan kuvailla tämän ja tämän kyynärpäitä ja tukanhipsutusta?” (Välipohdintaa muistiinpanoista, 16.5.2018, seitsemäs havainnointipäivä.)

Kategorioiden purkaminen ja niiden yhtenäisyyden problematisointi oli myös muistiinpanojen kirjaamistani ja koko työtäni ohjaava piirre. Käytin tässäkin konkreettisia apukysymyksiä. Aina kun sain itseni kiinni ajattelemasta vaikkapa ”tytöt tekevät tanssiliikkeitä”, kysyin välittömästi itseltäni: *Kaikki tytötkö? Vain tytötkö?* Tämä osoittautui toimivaksi keinoksi lapsiryhmää järjestävän katseeni purkamiseksi, ja sain monipuolisemman käsityksen toiminnasta luokassa.

Luokassa ollessamme kirjoitin muistiinpanot suoraan tietokoneella. Välitunnit, ruokailut, uintiretket ja muut liikkuvat tilanteet kirjasin käsin muistiinpanovihkoon, josta sitten kirjoitin muistiinpanot koneelle kotona. Käsin kirjoittaminen oli työlästä ja tietokoneeseen verrattuna hidasta. Liikkuvissa tilanteissa kirjoittaminen oli usein muutoinkin hankalaa: seisten ja kävellessä tehdyissä muistiinpanoissa käsialani on paikoin niin vauhdikasta, etten saa siitä itsekään selvää. Toisaalta tietokoneella kirjoittaminen rajoitti liikkumistani luokkatilassa, sylissäni kiikkerästi keikkuva läppäri sitoi minut usein pienelle tuolille huoneen reunaan.

Tietokone toimi myös merkinä tutkijan paikastani, sillä kuudennen luokan arjessa olin ainut ihminen, joka käytti läppäriä. Esimerkiksi lukiossa tilanne olisi varmasti ollut toisenlainen, ja tietokone olisi voinut auttaa sulautumaan joukkoon. Pidän kuitenkin eettiseltä kannalta tärkeänä sitä, että jatkuvasti esillä olevat tietokoneeni ja muistikirjani muistuttivat myös ihmisiä ympärilläni siitä, että heitä tarkkaillaan ja he ovat mukana tutkimuksessa. Myös Paju (2013, 44) perustelee vastaavasti eettisyydellä ratkaisujaan videokameran esilläolosta. Tutkijan paikasta ja siihen kytkeytyvistä valtasuhteista kirjoitan lisää seuraavassa alaluvussa.

Varsinainen kirjoittaminen käsitti jo tässä vaiheessa valtavan määrän valintoja huomion suuntaamisesta sanavalintoihin. Kiinnitin huomiota yleistilanteeseen ja niihin asioihin, joita luokan ”julkisuudessa” (Tolonen, 2001, 15–16; 27–32), jaetussa sosiaalisessa tilanteessa, tapahtui. Toisaalta joillakin tunneilla päätin keskittyä ainoastaan kirjaamaan

mahdollisimman tarkasti sen, mitä minua lähimpänä istuvat oppilaat tekivät tunnilla. Vaihtelin paikkaa luokassa, jotta saisin kirjoitettua vuorotellen eri oppilaiden tekemisistä. Tapahtumien ja puheen lisäksi kirjasin muita ruumiillisia seikkoja, kuten kampauksia, koruja ja vaatteita.

Kirjoitin paljon ruumiiden asennoista, eleistä ja liikkumisen tavoista. Näiden kuvaaminen täsmällisesti nopeasti muuttuvissa tilanteissa oli ajoittain varsin haastavaa. Myös Paju (2013, 40) puhuu liikkeiden kuvaamisen hankaluudesta. Paju päätyi lopulta käyttämään jonkin verran kuvailevia sanoja, kuten ”sipsuttaa”, sillä tulkinnanvaraisuudesta huolimatta ne tuntuivat ”kantavan enemmän liikkeen muotoa” mukanaan kuin yksityiskohtainen, mekaaninen liikkeen kuvailu. (Mt.). Myös minä käytin tällaisia sanoja jonkin verran, vaikka yritin myös kuvata, mistä erilaiset ”lysähtämisen” tai ”rynnimisen” vaikutelmat syntyivät. Sukupuolittuneeseen ruumiillisuuteen liittyen luin asennoista myös vaikkapa naistapaisuutta tai tyttömäisyyttä, ja yritin muistiinpanoihin kirjata, mistä tällaista sukupuolitapaisuutta oikein päättelin. Erityisesti hiljaisen luokkatyöskentelyn tunnit olivat erinomaisia ajankohtia tarkkailla asentoja ja harjoitella niistä kirjoittamista.

”Kaisu istuu jalat harallaan, levällään tuolin sivuilla kuin sammakko, jalkaterät vähän taaksepäin, linksuttelee varpaitaan lattiaa vasten. Pinkit sukat. Kaivaa pulpetista jotain, kulmaviivain tippuu, nostaa sen.” (Kenttämuistiinpanot, 16.5.2018, matematiikan koe meneillään.)

5.2.3 *Moninaiset paikkani kentällä*

Tässä alaluvussa keskityn kuvaamaan sitä, miten olemiseni kentällä tutkijana vaikutti kenttään, ja miten sekä solahdin osaksi koulun arkea että toisaalta olin jatkuvasti hiukan ylimääräinen. Tämän osion painopiste on nimenomaan tutkijan roolissa eli minussa, vaikka olennaisinta kentällä toki on informanttien toiminta. Yritän kuitenkin tässä luvussa tehdä näkyväksi sen, että myöhempien tuloslukujen havainnot eivät suinkaan ole syntyneet objektiivisen, ulkopuolisen tarkkailijan toimesta, vaan olin aina tavalla tai toisella itse mukana tilanteissa.

”Naulakoilla. Jani hyppää vasten toista poikaa, nappaa rinnuksista kiinni. Kävelen ohi katsomatta. Tämän kohtauksen toinen poika nosti myöhemmin [tunnilla]⁴ esiin ”kirjoitiksä siitäkin kun me tapeltiin Janin kanssa?” [---] Selitän, että en kirjoita kaikkea, kirjoitan paljon [ylimääräistäkin], en puutu tai kerro kenellekään [---] kerron, että olen enemmän kiinnostunut arkisista asioista, kuka juttelee kenenkin kanssa, istuu missä jne. Oppilaat kyselevät, keskustelu on kiva. Haluavat tietää koska valmistun jne.” (Havainnointimuistiinpanot, 14.5.2018.)

”Ope alkaa kokeilla, mitä muut voisivat tehdä koreografian aikana. ”Voi kun toi Milka voisi tehdä tässä mun kanssa, mutta sen pitää tehdä noita muistiinpanoja”. Kyllä mä voin tulla, vastaan. Sitten tanssitaan oppilaiden ja open kanssa yhdessä, osallistuva etnografia, minua naurattaa. Kykenen juuri ja juuri siihen mitä ope ja mitä muiden oppilaiden pitää osata, meinaan jo unohtaa senkin koreografian, meinaa nolostuttaa ja on hauskaa olla tekemässä. Muut oppilaat tulevat paikalle toiselta tunnilta, jäävät katsomaan, minua nolottaa.” (Havainnointimuistiinpanot, 17.5.2018, tanssikoreografian suunnittelua kevätjuhlaesitykseen.)

Etnografinen havainnointi on osallistuvaa havainnointia. Tutkijan subjektiivisuus on siinä tavalla tai toisella mukana. Tutkijan paikka on myös osa tutkittavaa kenttää (Paju, 2013, 39), ja tutkijan osallistuminen kentän tapahtumiin välttämättä muuttaa sitä, mitä kenttä on. Kentällä ”olemista” voi tehdä monin tavoin, sivummalta seuraten tai enemmän mukana toimien. Se on myös täynnä jatkuvia valintoja siitä, miten kussakin tilanteessa toimin. Yllä olevissa katkelmissa on esimerkkejä tilanteista, jossa tutkijan paikkani ja valintani kentällä olemisen tavasta näkyvät.

Tutkija ei päätä yksin, miten paikantuu kentälle. Aineiston tuottaminen yhdessä tutkittavien kanssa tarkoittaa myös sitä, että kentän toimijat osaltaan paikantavat tutkijaa: tutkimuksen ”kohde” katsoo takaisin (Paju, 2013, 46; Lappalainen, 2007, 68). Olemme olleet kentällä yhdessä, ja kenttä on rakentunut intersubjektiivisesti niin, että sekä minun että muiden toiminta on vaikuttanut siihen, millainen aineisto tähän tutkimukseen on tuotettu. Tällöin jopa tutkijan omalla ruumiilla ja siitä tehtävillä tulkinnoilla on merkitystä: esimerkiksi Lappalainen (2007, 72–73) kuvailee, kuinka hänen pieni kokonsa

⁴ Hakasulkeisiin olen merkinnyt jälkeeni lisäämiäni muokkauksia muistiinpanoihin. Näitä on tehty ymmärrettävyyden lisäämiseksi, muuten muistiinpanot ovat alkuperäisessä kirjoitusasussaan virheineen kaikkineen. Kaarisulkeissa sen sijaan on havainnoinnin aikana tekemiäni pohdintoja, lisähuomautuksia ja tulkintoja.

auttoi solahtamaan mukaan lapsijoukkoon. Omaan paikkaani ja mahdollisuuksiini kentällä vaikutti varmasti muun muassa naiseksi luettava sukupuoleni (pääsin konkreettisesti esimerkiksi uimahallissa vain naisille varattuihin tiloihin) ja aikuiseksi tulkittava ikäni (ks. myös Paju, 2013, 46; Salo, 2007, 244).

Olin miettinyt etukäteen tapaa, jolla haluaisin kentällä olla. Olin lukenut erityisesti Lappalaisen (2007) ja Pajun (2013, 41–54) ajatuksia siitä, millaista oleminen kasvatusinstituutioiden arjessa aikuisena tutkijana lasten parissa voisi olla. Koska halusin sitoutua metodologian feministisyyteen, pohdin paljon erilaisia valtaan ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Aikuisten valta-asemaan koulussa vaikuttavat sekä yleinen iän tuoma asema suhteessa lapseen että kasvatusvastuun tuoma asema, ”pedagoginen auktoriteetti”, johon liittyy vielä erilaisia koulutustaustaan ja ammattistatukseen kytkeytyviä hierarkioita aikuisten kesken (Lappalainen, 2007, 67–74). Pidin tärkeänä itseni ja oppilaiden välisen valtasuhteen minimointia (vrt. Paju, 2013, 43). Koska kulttuurisen aikuisen ja lapsen välisen valtasuhteen purkaminen kokonaan on hyvin vaikeaa, eikä aina edes tarkoituksenmukaista (Paju, 2013, 52–54), pyrin ”vallattomuuden” sijaan ottamaan kentällä *vähiten aikuisen roolin*, eli sellaisen roolin, jossa otin kontolleni mahdollisimman vähän kouluinstituution aikuisten tehtäviä, ja performoimaan *erilaista aikuista* verrattuna auktoriteettiasemassa oleviin kasvattaja-aikuisiin (Lappalainen, 2007, 67; Paju, 2013, 43–44).

Käytännössä tämä tarkoitti jatkuvaa oman toimintani ja olemukseni reflektointia. Kuten Lappalainen (2007) ja Paju (2013), myös minä välttelin ”opettajamaisia” olemisen tapoja, ryhtiä, paikkoja, puhetapoja ja tehtäviä. Vaikken osallistunut samaan toimintaan kuin oppilaat, istuin heille tarkoitetuilla tuoleilla, kuljin jonoissa oppilaiden joukossa ja perässä, en neuvonut enkä puuttunut heidän toimintaansa ja yritin pysyä erossa kaikenlaisista kontrollitehtävistä. Välttelin myös aikuisena minulle mahdollisia erityisoikeuksia, kuten kahvinjuontia ja kännykänkäyttöä oppituntien aikana. Oppilaiden tila-aika-polkuihin en täysin asettunut: vaikka en tullut luokkaan kesken tunnin ja noudatin välitunteja ja ruokataukoja, oli minulla aikuisena mahdollisuus tulla kouluun tuntia myöhemmin tai lähteä aiemmin, ja pystyin viettämään välitunteja sisällä. Tästä huolimatta oma ruumiillisuuteni hankasi usein koulun järjestyksiä vastaan ja niihin asettuminen oli vaikeaa, mikä osaltaan konkretisoi minulle koululaisten arkea.

”Kylläpä taas väsyttää, päätä meinaa taas särkeä. Aion hankkia karkkipussin reppuun ja syödä niitä salaa. Olen jättänyt havainnoimatta ruokailutilanteen, kun olen uintireissun ja muun jälkeen nälkäinen.” (Havainnointimuistiinpanot, 7.5.2018.)

Tyypillisesti toistuva tilanne, jonka tulkitsin hiljaiseksi neuvotteluksi paikastani luokassa, oli, kun jotakin koulun järjestyksiin sopimatonta tapahtui minun ollessani lähistöllä. Tällöin oppilaat vilkaisivat minuun ikään kuin mitatakseni, miten reagoin. Usein nämä vilkaisut puolestaan toimivat minulle merkinä siitä, että jotakin mahdollisesti kyseenalaista tapahtui. Vilkaisutilanteet olivat myös minulle konkreettinen kohta, jossa osoitin kontrolloimattomuuttani: vastasin niihin joko katsomalla muualle ja olemalla huomaamatta koko tilannetta, tai hymyilemällä ystävällisesti oppilaille yrittäen näin viestiä, etten vahdi heitä.

”[Olen jäänyt yksin luokkaan joidenkin oppilaiden kanssa. Laittavat puhelimesta kuulumaan:] Musiikkia. You are so fucking precious when you smile. Melkein kaikki laulavat mukana. Emmi ja Unna, Martta ja Amira maalaavat toista reunaa [lavasteesta], Lila, Siiri ja Kaisu toista reunaa. Emmi vilkuilee minua hymyillen ja laulaen, päättelen että joko se, että musiikkia on tai se, että lauletaan riettaita sanoja on poikkeuksellista. Amira vilkaisee minua, hymyilen vaan. Hands on your body.” (Ote havaintomuistiinpanoista 17.5.2018.)

Pyrin siis välttämään kontrollitehtäviä, mutta toisaalta jouduin ajoittain tekemään rajanvetoja siitä, milloin tilanteisiin puuttuminen tai osallistuminen on eettisesti perustellumpaa kuin valta-aseman käyttämisestä pidättäytyminen. Periaatteenani oli, että puuttuisin toimintaan, jos puuttuisin siihen myös tuntemattomien ihmisten kohdalla vaikkapa kaupungilla. Oppilaiden välinen fyysinen nujakointi hipoi toisinaan väkivallan rajoja, enkä aina osannut tulkita, mistä oli kyse. Kertaakaan tilanne ei yltynyt niin pahaksi, että olisin ilmiselvästi joutunut puuttumaan, mutta joitain kertoja jäin miettimään, olisiko pitänyt.

Toisenlainen eettinen rajanveto osallistumisesta liittyi ajatuksiin siitä, voisiko minusta olla enemmän hyötyä luokalle, jos osallistuisin enemmän, vaikka kouluavustajamaisesti. Tämän työn puitteissa mahdollinen hyödyllisyyteni jäi satunnaisiin merkityksellisenä lisäaikuisresurssina toimimiseen (Lappalainen, 2007, 84–87). Kenttäjakson jälkeen

mieleeni jäi hetkiä, jolloin olen ollut kuuntelevina korvina oppilaille, erityisesti haastattelujen yhteydessä:

”Kävellessämme portaita koitan keksiä mukavaa jutusteltavaa, jotta haastattelun tunnelma olisi kiva ja lapsilla rento olo, ja myös jotta haastattelu onnistuisi ilman isompaa jännittämistä. Itseänikin jännittää, ja ujostuttaa, ja onneksi keksin hissankokeen, kysyn miten se meni. Heidi ja Kaisu vastaavat, mutta jo portaisiin päästyämme Kaisu kysyy minulta ”ooksä joku kasvissyöjä?” Kerron, että lopetin lihansyönnin yläasteella, ja Kaisu kertoo olevansa myös kasvissyöjä. Kyselen asiasta ja Heidikin; [Kaisu] on ollut kaksi kuukautta kun oli katsonut jonkin ”tipuvideon” silloin ja halunnut lopettaa lihansyönnin. Juttelemme kasvissyöntiaiheesta koko matkan nurkan taa pikkupihalle. [---] Tunnelma on kiva jo kun päästään haastattelupaikalle, ja haastattelu menee oikein mukavasti.” (Haastattelumuistiinpanot, 17.5.2018.)

Kouluinstituution totunnaiset paikat sekä asemani nimenomaan luokanopettajaopiskelijana vetivät minua myös tyypillistä kasvattaja-aikuisen roolia kohti. Koin siitä irrottautumisen sekä vapauttavana että vaikeana. Esimerkiksi uimahallissa koin selvänä tutkijan tai kasvattaja-aikuisen merkinä sen, että minun ei altaille mennäkseni tarvinnut riisuutua: kaikki lapset ja muut uimahallia käyttävät aikuiset olivat altailla uima-asuissa. Koin uimahallitilanteen alkuun muutoinkin kiusaannuttavana: miten havainnoidaan hienotunteisesti vähäpukeisia lapsia? Oma ruumiillisuuteni vaatteineen ei tuntunut sopivan tilaan, en löytänyt itselleni luontevaa paikkaa ja olin alkuun valtavan tietoinen epämukavuudestani.

”Uimahallin käytännöt pukeutuneena aikuisena ovat minulle vieraita, olo on epävarma ja vähän hankala. Päätän lopulta pyytää poletin ja laitan tavarani ja kenkäni sinne, ajattelen että maastoudun paremmin joukkoon siten. Olen päättänyt seurata opettajaa, mutta opettaja sanoo menevänsä pesutilaan valvomaan. En kehtaa mennä perässä, en haluaisi tirkistellä muksuja eikä minulla ole valvojan rooliakaan. Pelkään kuitenkin eksyväni. Jätän kamat kaappiin, laitan oven kiinni, istun penkille. Olen paljain varpain, farkuissa ja t-paidassa. Havainnoin pukuhuoneen porukkaa ja pähkäilen mitä tehdä.” (Havainnointimuistiinpanot 4.5.2018.)

Opettaja tarjoili minulle myös ajoittaisia kontrollointitehtäviä, ja koin näistä kieltäytymisen hankalaksi: opettajan kanssa mukavasti juttuun tuleminen oli edellytys

pääsylleni luokkaan, ja toivoin kovasti voivani olla jotenkin avuksi myös hänelle loppukevään kiireiden keskellä, sillä läsnäoloni luokassa toi hänen työhönsä varmasti lisäkuormitusta. Tasapainoilin parhaani mukaan roolien välissä, ja pääosin esimerkiksi satunnaiset valvontatehtäväni suoritin passiivisesti paikalla aikuisena ollen, puuttumatta oppilaiden toimintaan kuitenkaan mitenkään.

Osa lähtee soittamaan kitaraa, ”muut jäävät luokkaan Milkan vahdittavaksi”, sanoo ope, hymyillen mulle. Jaiks. En aio vahtia ketään, ja oletan hymyn tarkoittavan että Milkan havainnoitavaksi (: [–] ”Kestäsä?” kysyy ope multa lähtiessään luokasta. ”Joo kyllä”, sanon. (Havainnointimuistiinpanot, 17.5.2018.)

Kävimme myös koko joukon epävirallisia, puolikollegiaalisia keskusteluja, jotka vetivät minua osaltaan pohtimaan luokkaa pedagogin näkökulmasta. Toisaalta opettajalle oli selvää, etten voinut olla vaikkapa juridisesti vastuussa lapsiryhmistä, ja pääasiallisesti työskentelin rauhassa tutkimusprojektini parissa. Keskustelut opettajan kanssa myös auttoivat minua tuntemaan luokkaa, sen käytäntöjä ja vuorovaikutussuhteita.

5.3 Haastatteluista

Etnografia on tyypillisesti monimenetelmäinen tutkimisen tapa (Mietola, 2007, 151.). Tämän tutkielman pääasiallisena aineistona ovat havainnointimuistiinpanot, ja äänitetyt oppilashaastattelut taustoittavat ja täydentävät niitä. Oppilaiden haastatteluista on yhteensä reilut 30 sivua litteroitua tekstiä. Kenttäjakson lopulla päätin haastatella myös opettajaa, sillä luokassa viettämäni ajan myötä ajattelin, että sukupuolisensitiivisen kasvattamisen näkökulmasta tässä luokassa oli asiat hoidettu monin tavoin hyvin. Halusin tulevana luokanopettajana ammatillisesta mielenkiinnosta kuulla opettajan näkemyksiä asiasta. Haastattelu toimi tutkimuksessani tausta-aineistona ja auttoi minua muodostamaan monipuolisemman (”tiheämmän”) kuvan kentän todellisuudesta (Huttunen, 2010, 42–45, Mietola, 2007, 151).

Kutsun omassa aineistossa haastatteluiksi vain erillisessä haastattelutilanteessa tehtyjä, äänitettyjä haastatteluja. Etnografisessa tutkimuksessa haastattelut voidaan ymmärtää tilanteesta riippuen eri tavoin, ja aina ei ole helppo päättää, nimetäänkö kentällä käydyt keskustelut haastatteluiksi vai joksikin muuksi (Huttunen, 2010, 41–42; Rastas, 2010, 67–

68). Ajattelen Mietolan (2007, 159–161) tapaan erillisen haastattelutilanteen luovan erityisen haastattelukontekstinsa sääntöineen ja rooleineen. Mietolan mukaan haastattelupuhe on ”erityisen painavaa”, ja haastattelussa ”tietäjän paikka annetaan haastateltavalle”.

Huomasinkin, että koulupäivän lomassa käytyjen keskustelujen ja ”virallisten” haastattelujen puhetavat olivat hyvin erilaisia. Mietolan (2007, 160) havaintojen tapaan myös omassa aineistossani muutos tuntui olevan erityisen suuri opettajien kohdalla. Kävin opettajien kanssa haastattelunomaisia keskusteluja, joissa minä kyselin ja opettajat vastasivat, mutta niiden nimeäminen jälkikäteen haastatteluiksi tuntuisi epäreilulta. Opettaja ei ole itse tilanteessa todennäköisesti tarkoittanut puhettaan haastattelupuheen ”painoiseksi” vaan lähinnä puolikollegiaaliseksi jutusteluksi opettajaopiskelijan kanssa, jolloin puhe on ollut mahdollisesti vähemmän ”kontrolloitua” kuin se varsinaisessa haastattelutilanteessa olisi. Lisäksi nauhoittamattomien keskustelujen kohdalla vastauksien värittyminen muistinvaraisen ylöskirjaamisen vaiheessa on mahdollista, enkä näin ollen halua omavaltaisesti nimetä keskusteluja haastatteluiksi.

Oppilailta en enää kysynyt erillisiä haastattelulupia, sillä olin jo kenttäjakson aluksi esitellyt tutkimustani heille. Lisäksi ajattelin suostumuksen välittyvän siitä, että haastatteluun sai ilmoittautua itse, ja oppilaat saivat itse päättää, tulevatko yksin vai kaksin. Jotkut oppilaista, jotka olivat tutkimuslupavaiheessa ilmoittaneet alustavasta halukkuudestaan haastateltavaksi, tulivat sanomaan minulle, etteivät sittenkään halua osallistua, joten arvelen järjestelyn onnistuneen.

Tein seitsemän haastattelua, joista kuusi tehtiin pareittain ja seitsemäs kolmen hengen ryhmähaastatteluna. Haastattelin yhteensä siis 15 oppilasta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatteluun ilmoittautuneet olivat tyttöjä (sukupuolet on tässä päätelty tutkimuslupalomakkeen avulla oppilaiden oman ilmoituksen perusteella). Olisin toivonut haastateltaviksi myös enemmän poikia, mutta laajempaa aineistoa tärkeämpää oli varmuus osallistuvien oppilaiden vapaaehtoisuudesta.

Toteutin haastattelut löyhästi etukäteen suunnittelemani rungon pohjalta (Liite 1. Haastattelurunko). Etnografiselle haastattelulle tyypillisesti saatoin viitata erilaisiin kentän

tapahtumiin (Mietola, 2007, 151, 158, 167; Tolonen & Palmu, 2007), joita olin ollut havainnoimassa, eivätkä haastattelut menneet täsmällisesti saman kaavan mukaan. Oppilaiden esiin nostamat asiat saattoivat kuljettaa keskustelua eri suuntiin. Mietolan (2007, 153) aineiston haastattelujen tapaan haastateltavien innokkuudessakin oli eroja: joidenkin haastateltavien kanssa keskustelu ei meinannut käynnistyä lainkaan, toisia oli vaikeaa saada lopettamaan, vaikka kello soi ja oppilaat jatkoivat kertomistaan vielä kauan nauhurin sulkemisen jälkeen.

5.4 Analyysitapa

Etnografialle tyypilliseen tapaan tutkimuksen eri vaiheet kiertyivät yhteen, ja osaltaan myös analysointi alkoi jo kentällä (Palmu, 2007). Olin mennyt kentälle alustavien kysymysten ja teoreettisten ajatusten kanssa, ja alkuun tein muistiinpanoja juuri niihin liittyen, eli etsin koulun arjen kosketuksia. Kentän todellisuus kuitenkin vaikutti edelleen kysymyksiini ja katseeni suuntaan. Huomasin, että kosketuksia tapahtui melko vähän ja ehdin tarkkailla muutakin ruumiillista toimintaa. Kentän tapahtumat ja tutkimuskysymykseni vaikuttivat jo tässä vaiheessa myös analyysiin: aloin kiinnittää huomioitani systemaattisesti tiettyihin asioihin (esimerkiksi hiukset, kosketukset, istuma- ja seisoma-asennot jne.), ja ajattelin näitä mahdollisina alustavina analyysikategorioina.

Kenttätöön jälkeen, ennen varsinaista analyysivaihetta, minulla oli siis mielessäni muutama löyhä teema, joista halusin kirjoittaa. Aloin lukea aineistoani etsien kohtia, jotka sopisivat näihin teemoihin. Lukiessani aineistoa läpi teemat tarkentuivat. Kirjasin ylös teemoittelun aikana mieleeni tulevia mahdollisia alakategorioita, kysymyksiä, kategorisointiongelmia ja niin edespäin. Käytin teemoittelussa värikoodistoa. Lisäksi kehitin numerokoodauksen, jotta tiedän, mistä katkelmat löytyvät (esimerkiksi 020509, jossa 02 tarkoittaa tiedostonumeroa ja havainnointipäivän järjestystä, 05 sivunumeroa ja 09 tekstikappaleen järjestysnumeroa sivulla).

Analysointi oli eri aineistojen ristiin- ja rinnakkainluentaa, teemojen tarkentamista ja alakategorioiden järjestelyä, uusien kysymysten esittämistä aineistolle. Pääasiassa siis luin aineistoa läpi aina tietystä näkökulmasta käsin, jotakin siltä kysyen, ja nostin sen mukaisia aineisto-otteita sopivien otsikoiden alle saadakseni käsityksen ilmiöstä koko aineiston valossa. Lopulliseen tekstiin valikoin otteet sen perusteella, että ne kuvaisivat

ilmiötä mahdollisimman tiiviisti ja kattavasti, tiheästi. Lisäksi pyrin siihen, että katkelmissa esiintyisi monipuolisesti eri oppilaita.

Tässä luvussa olen kuvannut tutkimukseni aineistoa, metodologista otettani ja lähtökohtiani sekä asemoitumistani tutkijana. Seuraavissa luvuissa siirryn esittelemään tutkimukseni tuloksia.

6 Tyttöyden kehollinen merkintä

Unna selittää jotain, ehkä mökkeilystä ”Hieno pikkumekko ja korkkareissa silleen (sipsuttaa): ”Ööö missä on huussi”, parodioi hienostelua. (040120)

Yllä olevassa katkelmassa Unna kuvailee karrikoidusti hienon naisen eleitä ja vaadetusta maanläheisessä mökkiympäristössä. Hieno pikkumekko, korkokengät ja sipsuttaminen liittyvät kaikki Unnan esimerkistä tunnistettavaan tyyliin tuottaa naiseutta. Tarkastelen tässä luvussa sukupuolen tuottamista performatiivisesti asennoilla ja ylipäättään kehollisuuteen liittyvin merkein. Koska tutkimukseeni osallistui paljon enemmän tyttöjä (14) kuin poikia (4), nostan tarkasteluun nimenomaan tyttöyden tuottamisen. Tyttöjen ruumis on myös aina ollut aivan erityisen tarkkailun ja kontrollin alaisena (Oinas, 2011).

6.1 Asennot: lantiot kaarella ja nilkat ojentuneina

Kaisu seisoo kädet vyötäröllä ja sivuilla, peppu pitkällä lantio kaarella, rintakehä edessä lötkösti (ei ryhdikkäänä). Sitten kädet puuskassa, toinen jalka ojennettuna sivulle, paino toisella. Lantio sivulla. (041310)

Lila ja Elena ja Niki juttelevat: Lila sipaisee ponnaria, Elena nojaa pöytään kädellä lantion vieressä, lantio mutkalla. (010704)

Tyttöyttä tuottaviin eleisiin kuuluivat sellaiset kaarevat asennot, joissa lantio tai takapuoli korostuvat. Nämä asennot eivät muistiinpanoissani esiinny valtavasti usein, mutta ovat hyvin tyttötapaisia: poikien lanteista ei juuri ole mainintoja. Poikien oleminen oli usein jollain tapaa suurempaa tai litteämpää, kuten seuraavassa katkelmassa olen havainnoinut. Kyseessä on iltapäivän käsityötunnin huovutusohjeiden kuuntelu, oppilaita väsyttää, eivätkä he jaksa seistä suorassa opettajan pöydän ääressä.

[Opettajan] pöytää vasten vatsallaan rönnöttää Onni, Siiri, Niki. Siirin selkä ja lantio hyvin kiemuralla, olkapää ylhäällä. Käsi sojottaa edessä (ihmettelen miten noin voi edes olla). Onni roikkuu vatsallaan, jalat ristissä polvi vähän ulospäin. Siirin lantio korostuneena, Onni litteänä. Molemmilla mustat vaatteet ja tosi kovasti rönnötys. Siiri vaihtaa painoa, lantio vaihtaa puolta, vetää viereisestä pöydästä tuolin itselleen nilkat ojentuneina. (041406)

Eri sukupuolia olevilla oppilailla on tässä paljon yhteistä: sekä Siiri että Onni ja Niki ”rönnöttävät”, Siirin ja Onnin vaatteet ovat saman väriset sekä saman tyyliiset, molemmilla mustat tiukat farkut, Onnilla väljä huppari ja Siirillä väljä t-paita. Lantion asento kuitenkin erottaa näiden oppilaiden asennot toisistaan: Siirin asento on Onnia kolmiulotteisempi, mutkikkaampi ja ”kiemuraisempi”.

Vähemmän silmiinpistävä, tyttöyden vaikutelmaa tuottava ele oli jo yllä olevassa esimerkissä mainittu nilkkojen ojennus. Aloin kiinnittää tähän tietoisesti huomiota vasta kenttäjakson loppupuolella, jonka jälkeen tarkkailinkin sitten sekä tyttöjen että poikien nilkkojen asentoja tarkemmin. Seuraavassa vertailua Jannikan ja Onnin nilkoista saman oppitunnin aikana:

Jannika nousee, huokailee, vetäisee huppua korkeammalle, nostaa toisen jalan polvi koukussa sivulle tuolille, toinen nilkka ojentuneena, varpaat taittuneena päkiä lattiaa vasten. (070310)

Onnin polvi sivulla, nilkka toisen jalan päällä. tukijalka lenkkari jalassa vain päkiä maata vasten, mutta nilkka ei samalla lailla suorassa kun tyttöillä. (070409)

Ojentuneet nilkat naisellisena eleenä juontavat osin juurensa todennäköisesti tyttöjen tanssi- ja voimisteluharrastuksiin. Seuraavassa esimerkissä nilkat ovat ojentuneita kevätjuhlaharjoituksissa, johon liittyi tyttöjen kehittämä tanssikoreografia sekä usein muutakin ruumiillisesti taitavaa toimintaa (ks. myös 6.2.).

Nousevat ylös. Kaisu ojentaa jalan pitkäksi, nousee polviseisontan kautta. Hypähtelee nilkat ojentuen muutaman kerran. Siiri venyttelee joutsenasennossa jalka pitkällä. Kaisu ojentelee jalkaa ja nilkkaa maata vasten, käden vyötäröllä taaksepäin. (060319)

Kuitenkin myös tytöt, jotka eivät olleet niinkään korostuneen taitavia liikunnallisesti, ojensivat nilkkojaan. Esimerkiksi seuraavassa Meiran nilkat ovat ojentuneina. Meiran käyttämä tyyli on usein naisellinen, hän kuuluu luokan ”teinimäisiin” ja melko näkyviin hahmoihin. Nilkkojen ojentelu ja päkiöiden varassa pyörähtely lienevät osaltaan luomassa naisellista vaikutelmaa.

Meira nousee varpailleen ja vetkuttaa nilkkoja edes takas, nousee ja laskee varpailleen, laittaa tukkaa korvan taa, kurkkaa puhelintaan varmaan kelloa. menee sivummalle, korjaa paitaa sitä rusettia takana. kävelee edemmäs, ojentaa nilkkoja, kääntyy päkiöiden varassa. (070614)

Ojennetuilla nilkoilla naisellisuuden eleenä on kulttuurisessa kuvastossamme vahva asema esimerkiksi klassisen baletin kautta. Ojentuneisiin nilkkoihin voisi liittää sellaisia mielikuvia kuin sirous, keveys ja sulokkuus, jotka puolestaan vaikuttavat normatiiviseen naiseuteen liitettäviltä tavoiteltavilta ominaisuuksilta. Ainakin liikunnallisesti taitavat tytöt tuntuvat asettavan jalkojaan melko tottuneesti näihin asentoihin myös koulun arkisemmissa tilanteissa: ruumiit tuntuvat hakeutuvan niille tuttuihin asentoihin, ja voimistelu- ja tanssiharrastusten myötä ojennuksia on varmaankin harjoiteltu paljon.

Siiri nojaa eteenpäin pulpetissa, kasvot kämmenissä kyynärpäät koukussa katselee ylöspäin eteen elokuvaa. Jalat telineessä, polvet yhdessä nilkat ojentuneina. (070804)

Jenny istuu jalat edessä, oikoo nilkkojaan. (050505)

Martta pyörittää tukkasuortuvaa niskassa. Nilkka suorana tuolin jalan takana. (070818)

6.2 Tilanotto: taitavat ruumiit

Tullaan sisään auditorioon, ope kysyy ”Kaisu eksä ollu täällä” (toisessa reunassa) ”Joo olin”, vastaa Kaisu. Kaisu vetää isolla kärrynpyörällä lavan toiseen reunaan, tekee tanssiliikkeitä ”tästä se lähtee”. ”Hei kutosluokka” ope hiljentää. Elsi menee paikalleen, venyttelee kobra-asennossa ja jalat harallaan leveästi, koukistaa polvet. (080518)

Kenttäjaksoni oli toukokuussa, jolloin luokka harjoitteli kevätjuhlaesitystä. Näytelmään sisältyi tanssikoreografia, jonka muutama luokan työstä suunnitteli. Osa työstä tuntui olevan liikunnallisesti todella taitavia, ja he kertoivatkin harrastavansa lajeja, joiden vaikutukset ruumiisiin näkyivät koulussakin: showtanssia, rytmistä voimistelua ja taitoluistelua. Kaikki lajit eivät samalla tavalla näkyneet koulun arjessa tai ainakaan havainnoimissani tilanteissa. Poikien harrastuksista ei näkynyt ilmeisiä viitteitä, enkä

päässytään perille heidän liikuntaharrastuksistaan. Muista tytöistä puolestaan esimerkiksi uintia harrastavien Unnan ja Sennin ruumiiden taitavuus tuli kyllä koulussa esiin, mutta ennen kaikkea uimaopetustilanteissa.

Taitava liikunnallisuus tuntui tuovan keskeisempää asemaa ryhmässä. Olin pitänyt Marttaa hiukan vetäytyvänä, usein sivummalla olevana oppilaana, mutta Martta oli taitava tanssija, ja näin ollen hän oli mukana kevätjuhlan tanssiesityksen koreografian suunnittelujoukossa Siirin ja Kaisun, luokassa näkyvässä asemassa olevien tyttöjen kanssa. Martta neuvotteli koreografian toteutuksesta Siirin kanssa, eikä jäänyt sivuun vaan osallistui aktiivisena ryhmän jäsenenä. Tämän luokan hyvästä luokkahengestä ja joustavista dynamiikoista kertonee, että hän pääsi näin tekemään ja taitojen mukaan kaikki otettiin mukaan.

Siiri miettii mitä tehtiin väärin kun yksi liike tuli kaksi kertaa, ”Tuli vai?” sanoo Martta. Martta ja Siiri neuvottelee koreografiasta, Kaisu kysyy väliin ”mut tuleeks Najma siihen tanssiin?” ”kaikki tulee”, vastaa Siiri, Martta pyytää open luokasta, ”tää on meillä valmis tuuksä kattoo?”

Jenny kysyy Martalta: ”Martta onks tää ok?” (08020)

Osa tytöistä käytti liikunnallisia taitojaan näkyvästi ja peittelemättä. Erityisesti kevätjuhlaharjoituksissa nämä tytöt veivät paljon tilaa ja ottivat näkyvän, aktiivisen aseman luokan julkisuudessa taitavilla ruumiillaan. Toisinaan tuntui, että harjoitusten ideointi ikään kuin viritti ruumiit esittämään taitojaan, eivätkä ne tahtoneet pysyä kurissa ja hallittuina, vaan liike purskahteli esiin tyttöjen olemuksesta myös keskustellessa ja odottaessa.

Siiri kyselee mitä lennokeille tehdään, neuvottelevat open kaa [--]. Kaisu pyörittää ponnarista nutturaa pään päälle.

Siiri menee selälleen lattialle reunalla, polvet koukussa ja lopulta jalat suorana, haukottelee ja venyttelee kädet myös ylös, vetää paitaa takas navan päälle, sitten taas [uudestaan paitaa].

Amira myös pötköllään, ei aivan niin ojentuneessa asennossa ja ei valokeilassa.

Siiri ottaa puheenvuoroa ja tekee paljon ehdotuksia näytelmän kulun suhteen. Kaisu ojentaa jalkaa eteen, tekee odotellessaan vaakaa, seisoo kädet vyötäröllä selkä notkolla, ojentaa toista jalkaa varpaat lattiaa vasten nilkka suorana.

Jenny seisoo käsillään jalat auki myös. Tekee piruetin. Taputtaa rytmejä.
Heidi seisoo, nousee varpaiden kärjille. Kädet edessä toisella kiinni toisesta, toinen jalka vähän edessä, paino taemmalla. Katsoo kohti opettajaa,
Siiri suunnittelee jälleen tanssijuttua, istuu lähes spagaatissa, kääntää sivuspagaatista toiseen jutellessaan opelle, nilkat ojentuneina. Jenny tekee myös voimisteluliikkeitä. Seisoo taempana käsillään, jalat koukistuneina taidokkaasti. Heidi pyörähtää ympäri, ojentelee toista jalkaansa. Kaisu tekee lavan etureunassa vauhdikkaita piruetteja. Siiri ja Kaisu ja Martta menevät pöydän eteen, aletaan harjoitella tanssia. (080608)

Erilaiset pyörähdykset, piruetit, kärrynpyörät ja venytykset olivat tytöille tyypillinen tapaa ottaa tilaa itselleen erityisesti kevätjuhlaharjoituksissa, mutta myös koulun muissa tilanteissa, kuten välitunneilla ja toisinaan oppituntien aikana.

Tanssikohtaus[harjoitus], Kaisu juoksee lavan läpi ja heittää balettihypyn korkealle jalat auki. (060413)

Jenny pyörii väkkäränä käsiltä jaloille ja erilaisia hitaita käsilläseisomislaskeutumisia [siltakaatoja?], reunassa muina mimmmeinä. Juoksee vauhdikkaalla kärrynpyörällä takaisin. (080617)

Lasioven takana Lila kurkottelee ylöspäin, venyttelee kohti seinää. Jenny nostaa jalan voimistelullisesti suoraan ylös pään viereen, kuin spagaatti pystyä seinää vasten. (050502, itsenäistä työskentelyä oppitunnin aikana käytävässä)

Nurtsilla Siiri ja Kaisu harjoittelee käsilläseisontaa, potkuja korkealle (tai jalannostoja enemmän kuin potkuja), koreografisenolaisia pyörähdyksiä. Najma on sivummalla ja katsoo. (041304, välitunnilla)

Kuten esimerkeissä toistuvista oppilaiden nimistä voi päätellä, on tämä melko harvojen oppilaiden käyttämä tilanottostrategia. Strategia on kuitenkin hyvin näkyvä ja ”tehokas”, ja tässä luokassa vain tyttöjen käyttämä. Oppilaista sitä käyttivät ennen kaikkea Siiri, Kaisu, Jenny ja jonkin verran Lila. Pelkkien taitojen lisäksi halu näkyvyyteen luokassa vaikuttanee strategian käyttöön: Martta olisi varmaan kyennyt käyttämään ruumistaan tällaiseen tilanottoon luokan julkisuudessa mutta pysytteli usein sivummalla enkä nähnyt hänen niin tekevän. Hän kuitenkin osallistui tanssikoreografian suunnitteluun ja toimi eturivin tanssijana esityksessä.

Seuraavassa katkelmassa opettaja keskustelee koreografiaa suunnittelevien tyttöjen kanssa vaikeusasteesta:

Ope nostaa keskusteluun että koreografia on monimutkainen, pystyyköhän kaikki tekemään, kaikki osaa kyllä tanssia mutta tällä aikataululla. ”No ei tää silleen kun ei tässä oo mitään ristareita(?)” sanoo Jenny, ”Ehkä joku tuplapiruetti on hankala” sanoo Siiri. ”Mitä ajattelette että, tää ei oo leimaamista, mut joku (pojan nimi), kun sanotaan että tää on nyt sun homma?” [ope kysyy], Jenny sanoo, että kyllä voi oppia kun opetetaan vaan hyvin, Siiri on sitä mieltä että jotkut hommat pitää vaan tehdä. (080204)

Opettajan tavasta nostaa poikaoppilas esimerkiksi oppilaasta, jolle koreografia voi olla hankala, voi päätellä tanssitaidon tai -innon sukupuolittuvan tyttötapaiseksi. Opettaja ilmaisee tiedostavansa kommenttinsa sukupuolittavuuden (”tää ei oo leimaamista, mut..”), mutta jatkaa kuitenkin. Katkelman tytöt korostavat omaa asiantuntijuuttaan nimeämällä vaikeiden voimisteluliikkeiden nimiä ja antamalla ymmärtää, että he osaavat nämä liikkeet, muut eivät. Tyttöjen loppukaneetit (”voi oppia, kun opetetaan hyvin”; ”jotkut hommat pitää vaan tehdä”) kuulostavat suorastaan ”opettajapuheelta”, koulun arjesta tutuilta aikuisen puheenvuoroilta. Tytöt asettuvat auktoriteetin asemaan ja pitävät omia erityistaitojaan taitoina, joita on kohtuullista vaatia myös muilta, vaikka opettaja epäileekin koreografian tuottavan vaikeuksia joillekin (poika)oppilaille.

6.3 Tyttöyden rekvisiitta

Laajennan tässä ruumiillisuutta käsittämään myös ruumiiseen välittömästi kytkeytyviä materiaalisia tavaroita, jotka yhdistyvät sukupuolen tuottamiseen. Tulen samalla ikään kuin kyseenalaistaneeksi inhimillisen ja materiaalsen välistä kahtiajakoa, ja herättelen kysymystä, missä määrin ihmisruumiit ja esineet muodostavat kokonaisuuksia, kietoutumia, joiden erottelu ei ole lainkaan yksiselitteistä eikä kenties tarkoituksenmukaistakaan. Missä menee ihmisen ja meikin raja? Missä vaiheessa meikki alkaa olla osa ihmistä, jos vaikkapa huulipuna on taskussa purkissaan tai siveltynä huuliin? Entä ihmisen ja vaatteiden muodostama kokonaisuus? Tarkastelen tässä alaluvussa nimenomaisesti tyttöyteen liittyvää esineistöä.

6.3.1 Värit

Pajun (2013, 115–121) tutkimuksessa päiväkodin materiaalisuudesta vaatteiden sukupuolittuneisuus tyttöjen ja poikien vaatteisiin oli selkeää. Tyttöjen vaatteet olivat väriltään kirkkaampia ja vaaleampia, poikien tummempia. Periaatteessa pojat ja tytöt saattoivat käyttää mitä tahansa värejä, mutta vaaleanpunainen oli vain tyttöjen käytössä. Päiväkoti-ikäisillä selkeästi sukupuolittunut ja sukupuolittava vaate oli myös hame. (Mt.)

Ainakin tässä luokassa kuudesluokkalaisilla tilanne oli monisyisempi. Noin kaksitoistavuotiaina, ylä- ja alakoulun nivelvaiheessa he osuvat myös lapsuuden ja nuoruuden välimaastoon (vrt. Manninen, 2008, 130). Tämä näkyi myös vaatetuksessa, jossa tulkitsin merkkejä sekä lasten että nuorten pukeutumisesta.

Jannikalla yksisarvissukat, harmaat kollarit, musta huppari, ruskea ponnari. Heidin harmaassa kollarissa kimaltavaa Minni Hiirtä. (020208)

Värien sukupuolittuminen oli kuudesluokkalaisilla vähemmän selkeää. Musta, harmaa ja valkoinen olivat yleisiä sekä tytöillä että pojilla.

[Amiralla] Musta huivi jossa kimalteita, mustat housut, harmaa neuletakki, alla valkoinen paita, t-paita jossa lukee glam metal. (050808)

Jannikalla päällään musta, lyhyt huppari, mustat pillifarkut, nilkkasukat, meikkiä, korvakorut, kynsilakkaa. Tukka auki. Siirillä tummansininen huppari (lyhyt), mustat pillifarkut. (030116)

Onnilla valkoinen huppari, mustat farkut ja käärityt lahkeet joissa nilkat pilkistää, valkoiset lenkkarit. Huppu ei ole päässä. (070218)

Kuitenkin samaan tapaan kuin Pajun (2013, 117–118) tutkimuksessa päiväkotikäisillä, myös näillä kuudesluokkalaisilla tyttöjen vaatteissa esiintyi kirkkaampia ja vaaleampia värejä kuin pojilla. Mustaa, harmaata ja valkoista saattoivat käyttää kaikki, mutta esimerkiksi mintunvihreää tai oranssia näin vain tytöillä. Myös vaaleanpunaista esiintyi tytöillä satunnaisesti, mutta sen asema ei vaikuttanut dominoivalta yli muiden tyttöjen käyttämien värien.

Martalla päällään vaaleanpunainen kollaripaita jossa lukee ”believe in unicorns,” harmaat kollarihousut. Korvikset. Kaulakoru, ohut ketju. Nilkat ei näy. (030404)

Vaaleanpunainen on kuitenkin yhteiskunnassamme voimakkaasti sukupuolittunut väri (Vänskä, 2019), ja sen erityisestä asemasta myös tässä luokassa kertoo kuitenkin seuraava katkelma käsityöntunnilta. Onni on valinnut pinkin kankaan käsityöhönsä:

”Sä käytät pinkkii!!!” Niki Onnille. ”Mä teen possun”, Onni vastaa. Nikiltä äänekäs sisäänpäin-hengitys ja pöyristystä osoittava ilme, käsi teatraalisesti sydämellä. ”Haaaaa!” Siiriltä. (041506)

Tulkitsen, että tässä kohtauksessa olennaisia ovat juuri näiden oppilaiden asemat luokassa sekä heidän tapansa tuottaa sukupuolensa. Onni on käsitykseni mukaan melko normatiivisesti maskuliinisuuttaan tuottava suosittu ja ”cool” poika, Niki sen sijaan ulospäinsuuntautunut ja erityisesti tyttöjen porukassa suosittu kaveri, mutta myös poika, joka tuottaa maskuliinisuutensa varsin eri tavoin kuin muut pojat luokassa, ja käyttäytyykin usein hyvin ”tyttötapaisesti” (sukupuolitapaisuudesta Jokinen, 2005, 50–51) Siiri puolestaan on suosittu ja ”cool” tyttö, ja Nikin hyvä ystävä. Tulkitsen, että tässä Niki ironisesti kyseenalaistaa Onnin maskuliinisuutta tämän tekemän värivalinnan perusteella. Nikillä on varaa tehdä tämä, jopa parodisen feminiiniseksi luettavalla, teatraalisella eleellä, koska Niki on pääosin irtisanoutunut tavanomaisesta maskuliinisuuden ihanteesta. Hänen oma maskuliinisuutensa ei siis enää kyseenalaistu feminiinisestä eleestä, koska hänen tapansa olla poika ei edes pyri täyttämään perinteisiä maskuliinisuuden ihanteita. Suositun asemansa turvin hän kykenee kyseenalaistamaan Onnin maskuliinisuutta ilman pelkoa siitä, että tulisi itse väheksytyksi omasta sukupuolen tuottamisen tavastaan (vrt. Thorne, 1993, 123). Siiri yhtyy Nikin kyseenalaistusperformanssiin ”Haaaa” -kommentillaan, otaksuttavasti koska hän on Nikin ystävä. Heteronormatiivisen olettamuksen valossa, jossa maskuliinisuus arvotetaan feminiinisyyttä korkeammalle, Siirin ”Haaaa”:sta voi myös lukea voitonriemua siitä, että cooliksi tulkittava Onni käyttää feminiinistä koodistoa, joka joko kohottaa tyttöyden/naiseuden arvoa tai tuo Onnia lähemmäs Siirin omaa viiteryhmää, tyttöjä. Mahdollisesti Onnin vankka asema suosittuna ja maskuliinisena poikana puolestaan mahdollistaa hänelle ylipäättään vaaleanpunaisen kankaan valitsemisen, sillä hänen ei

tarvitse huolia, että feminiinisen koodiston käyttäminen varsinaisesti horjuttaisi hänen asemaansa.

6.3.2 Vaatteiden muoto

Värien tavoin myös vaatteiden muoto sukupuolittui ja sukupuolitti. Paju (2013, 118–119) nostaa esiin erityisesti hameen sukupuolittuneena vaatekappaleena, jonka rajoja ja merkityksiä jo pienet lapset ymmärtävät ja vartioivat. Näillä kuudesluokkalaisilla hameet ja mekot eivät olleet kovin yleisiä. Myöskään Mannisen aineistossa (2008, 130) kuudesluokkalaiset tytöt eivät käyttäneet mekkoja, mutta heillä se liittyi seksuaalisen ahdistelun uhkaan (pojat kurkistelivat niiden alle), mitä en pitänyt tässä luokassa todennäköisenä syynä mekkojen vähäisyyteen. Vaikka mekkoja ja hameita esiintyi siis vähänlaisesti, paikansin kuitenkin joitakin muita vaatteiden muotoon liittyviä seikkoja, jotka näyttävät tulevan liitettyksi tyttöyteen.

Koko aineistossani on kolme mainintaa liittyen hameeseen tai mekkoon. Näistä käy ilmi, että jos hametta/mekkoa käytettiin, ne saattoivat olla muodoltaan erilaisia.

Najmalla ruskea huivi, mustavalkoruudullinen flanelli- tms paita (tyttöjen istuvaa mallia) pitkä harmaa trikoohame, timberland-tyyppiset kengät. (030203)

Meiralla lyhyt harmaa helmaisa mekko, sen päällä sinivalkopystyraitainen kauluspaita, joka on napitettu edestä rintojen alle asti kiinni ja loput vedetty selän taakse kiinni rusetille. (070315)

Ruokailussa pohdittiin seurakunnan aamunavausta ja ristienjakoa. ”Laitetaanko mekot, saako laittaa mekon ja vaihtaa sitten?” kyselee Siiri. (080801)

Viimeisestä otteesta käy ilmi mekon asema juhlavaatteena: Siiri vaikuttaa tulkitsevan, että seurakunnan järjestämä tilaisuus, jossa kaikille evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen kuuluville jaetaan ristit, on virallinen (mahdollisesti myös melko sovinainen/muodollinen) tilanne, johon mekko tyttöjen asuvalintana sopisi. ”Ja vaihtaa sitten” -kysymys viittaisi siihen, että mekossa ei kuitenkaan olisi toivottavaa viettää koko päivää. Aineistoni perusteella on mahdotonta vetää varmoja johtopäätelmiä siitä, miksi mekot halutaan vaihtaa. Ehkäpä siksi, että ne eivät olleet kovin yleisiä vaatekappaleita

koulupäivän arkisemmissa tilanteissa (tyyliseikat), tai niitä haluttiin suojata likaantumiselta (mekon erityisasema hienona juhlavaatteena)?

Usein minulle näytti, että tyttöjen ja poikien vaatteet olivat hyvinkin samanlaisia: väljiä huppareita ja tiukkoja ”pillifarkkuja” saattoivat käyttää eri sukupuolia olevat oppilaat. Jokin niiden muodossa kuitenkin osoittautui tyttötapaiseksi: yläosan lyhyys vyötäröltä niin, että takamus jäi paremmin näkyviin.

Meiralla musta huppari ja huppu päässä, huppu myös Onnilla. Molemmilla myös eriparisukat. Meiran huppari lyhyt, Onnin alle pyllyn. (041304)

(Kävelemme bussipysäkille, tarkastelen vaatteita.) Onni kävelee takki auki, leveästi, kädet ei heilu. Jannikan takki ylettää vyötärölle, nostaa hartioita, kädet hihojen sisällä, oletan että palelee.

Kellään pojista ei ole niin lyhyttä takkia, että takataskut näkyisivät. Tytöistä ainakin seitsemällä näkyy. Nikillä huppari ja reppu röllöttävät puoliksi päällä, roikkuu käsien varassa, takki roikkuu mukana. (030915)

Vaatetarkastelun seurauksena sain selville, että kyse ei ollut ainoastaan siitä, että ”tyttöjen” vaatteet ovat jo kaupasta hankittaessa eri mallisia kuin pojille markkinoidut, vaan vaikutelmaa esilläolevasta takapuolesta myös tietoisesti luotiin:

Jannika käy luokassa etsimässä kartonkia. Päällään mustat tiukat housut ja musta väljä huppari, mutta se on kiristetty jotenkin takaa niin että on lyhyt ja vyötäröltä tiukka, oisko tukkapompulalla (vai voiko olla? En saa selvää. Selkeästi kuitenkin oleellista, että huppari ei peitä peppua ja ole liian pitkä.) [Varmistin myöhemmin että kyllä, huppari oli lyhennetty solmimalla] (100305)

Ylipäättään tyttöjen vaatteissa ruumis tuntui olevan enemmän esillä kuin pojilla. Esimerkiksi hihattomia paitoja, joissa olkapäät jäivät näkyviin, käyttivät vain tytöt. Hihattomien paitojen alta näkyvät rintaliivien olkaimet olivat myös yksinomaan tyttöjen käyttämä vaatemuoto.

Emmi asettelee paitaansa josta näkyy olkapäät, laittaa rimpsun kuntoon. (090302)

Meiralla tukka auki, raitalegut, valkoiset olkaimet, vaaleanvihreä löysä puuvillatoppi, valkoiset matalat sukat ja muovisläbärit jaloissa. (060601)

Siiri riisuu myös t-paitasilleen, sitoo hupparia vyötärölleen, asettelee t-paidan hartiaa, alta näkyy olkaimia. Harjaa yhä tukkaa. (040606)

Myös sellaiset vaatekappaleet kuin leggingsit ja napapaidat olivat vain tyttöjen käytössä. Näissä jälleen ruumis ja sen muodot tulivat enemmän näkyville kuin löysemmissä vaatteissa. Poikien käyttämät vaatteet olivat yleisesti ottaen väljempitä ja peittävämpiä, vaikka he saattoivatkin lämpimällä säällä käyttää sortseja ja t-paitoja. Myös tytöt käyttivät paljonkin väljiä vaatekappaleita, mutta silloinkin niihin yhdistyi usein jokin tiukempi, ruumista näyttävä osa (esimerkiksi suuri huppari ja tiukat farkut, väljät college-/verkkarihousut ja toppi).

Kaisulla päällään leggingsit ja niiden päällä lyhyet farkkusortsit joissa tähtiä. Musta toppi ja sen päällä harmaa t-paita sidottuna napapaitana, välillä maha pilkistää. Annalla napapaita solmittuna, samaan tyyliin, tiukat harmaat kuviolliset legginssit/housut. (090313)

Kaikki tytöt eivät toki pukeutuneet samalla tavalla, samoin yksittäisten tyttöjen tyyli ja asukokonaisuudet saattoivat olla eri päivinä varsin erilaiset. Esimerkiksi rintaliivien olkaimia näkyi useimmin muutamalla yksittäisellä tytöllä, joiden murrosikä vaikutti olevan muita pidemmällä ja habitus ylipäättään ”teinimäisempi” kuin joillain toisilla (Jannika, Meira, Siiri), ja toisaalta joinain päivinä näillä tytöillä oli yllään kokonaan varsin väljät ja rennot vaatteet.

Teinimäinen olemus sai aikaan vaikutelman jonkinlaisesta ”cooleudesta”, ja samoin siihen liittyi itsensä katsottavaksi tekemisen elementtejä, kuten meikkaamista (meikeistä lisää seuraavassa alaluvussa). Kuitenkaan vaatteet eivät jakautuneet yksioikoisesti kaavalla ”mitä teinimpi, sitä coolimpi ja sitä paljastavammat vaatteet”, vaan paljaista olkapäistä, pilkottavista rintaliiveistä ja napapaidoista on mainintoja myös ”lapsenomaisempien” (esim. Emmi, ks. esimerkki yllä) ja luokan julkisuudessa itseään vähemmän esiin tuovien (esim. Anna, ks. esimerkki yllä) tyttöjen kohdalla.

Joidenkin vaatteiden muoto oli siis sellainen, että kaikki tytöt eivät käyttäneet niitä, mutta ne ihmiset, jotka käyttivät, olivat tyttöjä. Paju (2013, 132–133) kuvaa tilannetta niin päin, että kategorisen tyttöjen toiminnan seuraamisen sijaan hän seurasi, millaista toimintaa erilaisten aineellisten tavaroiden ympärille muodostui: ”Kaikki tytöt eivät ole samalla tavalla kiinnostuneita pompuloista, mutta *pompulat kutsuvat nimenomaan tyttöjä*” (Paju, 2013, 133, kurssiivi alkuperäinen). Tyttöjen kategoria ei ole yhtenäinen, eivätkä kaikki tytöt käyttäneet samoja tavaroita, vaikka jotkut tavarat yhdistyivät selvästi tyttöyteen, niiden avulla tuotettiin vaikutelmaa tyttöydestä ja vain tytöt käyttivät niitä. Lyhyiden paitojen, leggingsien ja rintaliivien lisäksi tällainen vaate oli huivi, jota osa luokan tytöistä käytti päivittäin niin, että hiukset peittyivät. Huivin kanssa käytettävien muiden vaatteiden muoto saattoi olla melkein millainen vain, joskaan paljaita olkapäitä en huivin kanssa nähnyt. Usein luin asuista ”cooleutta” tai muodikkuutta.

Najmalla pinkki huivi, pinkki huppari, mustat tiukat pillifarkut joissa vetskari takana.(100803)

Amiralla musta huivi jossa kimalteita, harmaa neule, musta-valkoraidallinen paita olla, mustat housut, mustavalkoiset matalat tennarit, nilkat näky. (070312)

Paljaat nilkat puolestaan oli vaatteiden muotoon liittyvä seikka, josta en koskaan päässyt kunnolla perille, vaikka yritin. Aineistossani on lukuisia ”nilkat pilkistää” / ”nilkat piilossa” -merkintöjä, mutta selvää säännönmukaisuutta asiasta on vaikea löytää. Tulkintani mukaan paljaisiin nilkkoihin liittyi muodikkuutta, mutta toisaalta muutoin ”coolin” näköisillä oppilailla eivät nilkat välttämättä näkyneet, vaan he käyttivät korkeampia nilkkasukkia. Tyttöjen nilkat olivat esillä hieman useammin kuin poikien, mutta myös poikien nilkat näkyivät joskus, ja tyttöjen nilkat olivat piilossa toisinaan. Varmuudella pystyn sanomaan vain, että paljaisiin nilkkoihin liittyvä muoti merkitsi sukupolvieroja itseni ja kuudesluokkalaisten oppilaiden välillä, ja kertoi siitä, ettemme jaa täysin samaa kulttuuria. Minä luin nuorten kulttuurisia koodeja monilta osin ulkopuolisena.

Onnilla mustat aika tiukat farkut ja käärityt nilkat, valkoiset lenkkarit. Ainut poika jonka nilkat pilkistää, muilla nilkkasukat tms, tytöistä useammallakin pilkistää. Tytöistä näen nilkat ainakin seitsemältä, osa istuu niin etten saa katsottua. Luen matalista sukista muodikkuutta, tosin ihan muodikkaannäköisistä tytöistäkin

joillakin on nilkkasukat, eli ei ehkä ihan must-normi? En ymmärrä koodistoa!
(020607)

6.3.3 Meikit, purkit ja kauneuden tavarat

Kenttäjaksoni ajalle osuvat uimaopetuskerrat tarjosivat minulle ainutlaatuisen tilaisuuden päästä tyttöyden kulissien taakse, uimahallin pukuhuoneeseen. Uinnin jälkeen tytöt pukeutuivat ja valmistautuivat jatkamaan koulupäivää. Pukuhuoneen tyttöerityinen tila tuntui tarjoavan mahdollisuuden sellaiseen tyttöyden tekemiseen, jota luokkahuoneen julkisuudessa ei tehdä, mutta jota tehdään nimenomaan luokkahuoneen julkisuutta varten. Pukuhuoneen tila tuntui toimivan näin ollen kuin yksityisen piiriin kuuluvana, vaikka uimahallit sinänsä ovat julkista tilaa.

Naiserityisyys ja poikien/miesten puuttuminen tilasta vaikuttivat vuorovaikutuksen tapaan: miltei kaikki luokan tytöt ikään kuin kokoontuivat yhteisen tekemisen äärelle, auttoivat toisiaan, lainailivat tavaroitaan ja niin edespäin. Myös opettajat tuntuivat käyttävän paljon informaalia puhetapaa oppilaiden kanssa. Toiminta oli ylipäänsä juuri tälle tilalle ja tilanteelle erityistä: pukemista, riisuuntumista ja ”laittautumista”. Tila vaikutti siellä käytettäviin esineisiin. Hiusharjoja lukuun ottamatta suurinta osaa seuraavassa katkelmassa esiintyvistä tavaroista en nähnyt kenttäjaksollani missään muualla:

(Katselen, millainen rituaalinen laittautuminen ympärilläni alkaa tapahtua) Tytöt pukee, harjaa tukkaa, joku suihkauttaa jotain tukkaansa, melkein kaikilla on pyyhkeet päässä tukkaa kuivaamassa, rasvaa kasvoihin, kimaltava meikkipussi, yläosatoppeja, Najma lainaa rasvaa, kosmetiikkaa muovipussissa, pieniä purtiloita. Meira meikkaa silmänalusia.[---]

Meira taivuttaa ripsiä, Najman tavarat on pussissa, Jenny pakkaa uimalasit uintireppuunsa. Peilin edessä parveilee neljä tyttöä. Meira laittaa ripsaria, Jenny harjaa tukkaa, Emmi laittaa paidan alla vaivihkaa deodoranttia. [--] Najma laittaa paletista meikkiä Kaisulle, Meira sipaisee sitä myös Kaisulle. Emmi menee vessaan, vannottaa Jennyä ”älä lähe!” Jenny asettelee paitaa.

Meira näyttää meikkipalettia kun Siiri, Lila ja Elena menevät ohi, Siiri harjaa märkää tukkaa. Tytöt valoisin ilmein lähestyvät meikkipaletin houkuttelemina. (040508)

Kauneuden tavaroihin liittyivät myös tyttöjen käyttämät korut. Tytöistä yli puolella oli korvakorut tai ainakin lävistysreiät korvissaan, havaintojeni mukaan pojista ainoallakaan ei ollut. Myös muita koruja ja asusteita (vrt. Paju, 2013, 130–133), kuten kaulakoruja, pinnejä ja tukkapompuloita, näkyi luokassa vain tytöillä. Niihin liittyi myös monenlaista hypistelyä ja toimintaa, jotka koodaantuivat tyttöihin liittyvien tavaroiden myötä tyttöyden eleiksi:

Heidi kääntyy Kaisun puoleen apua varten, pyörittelee kaulakoruaan sormillaan.
(021304)

Olen tässä luvussa kuvannut sellaisia ruumiiseen kytkeytyviä merkkejä, joista alakoulun kuudennen luokan kontekstissa voi lukea vaikutelmaa nimenomaan tyttöydestä. Luin tyttöyttä niin ruumiiden asennoista, kehollista taitavuutta hyödyntävistä tyttöerityisistä tilanoton strategioista kuin tyttöyteen liittyvistä materiaalisista esineistäkin. Kuvaukseni ei ole millään tavalla tyhjentävä, ja tyttötapaisuutta voi varmasti ilmentää ja tulkita myös muista kuin tässä esitellyistä merkeistä. Luku kuitenkin valottaa esimerkinomaisesti sitä, millaisia tekijöitä aineistoni perusteella tyttöyden keholliseen merkintään tässä nimenomaisessa luokassa liittyi. Seuraavaksi esittelen sukupuolen ruumiillisuutta luokassa tapahtuneiden kosketusten kautta.

7 Kosketukset

”Yleensä niinku ennakkokoluulosesti pojat on enemmän sellasii niinku koviksii ja sillee, et ne ei koske eikä yhtään mitään tällast tee, ja sit siiton tullu sellaset niinku - -- öö tavat, et pojat ei tee tällai ja tytöt tekee tällai ja sillee.” (Siiri, Haastattelu 1)

Koulun kosketuksissa sukupuoliella on merkitystä (Tainio ym., 2019). Kerron tässä luvussa kenttäjaksoni aikana havainnoimistani oppilaiden tekemistä kosketuksista esittelemällä neljä erityyppistä oppilaiden välistä koskettamisen tapaa sekä kuvailemalla tyttöyden tekemiseen liittyviä oman ruumiin kosketuksia. Käsittelen koskettamista Butlerin hengessä ruumiillisena toimintana, jolla osaltaan tuotetaan vaikutelmaa sukupuolesta (Butler, 1990/2008; 1993/2001). Tarkastelen myös sitä, millaiset sukupuolen normit koskettamiseen vaikuttavat. Tässä käytän apuna oppilaiden haastatteluja.

7.1 Kosketuksen kategoriat

Nimesin muistiinpanoistani löytyneiden kosketusmainintojen perusteella pääkategoriat, joihin oppilaiden väliset kosketukset koulun tilanteissa sopivat. Olen jättänyt analyysini ulkopuolelle kokonaan virallisen koulun alaan kuuluvat oppilaiden väliset kosketukset. Tässä aineistossa ne ovat erityisesti kevätjuhlan koreografiaan ja uimaopetuksessa esiintyviä aikuisen kehotuksesta tehtäviä, ohjattuja kosketuksia. Tässä esittelemistäni kategorioista kaksi ensimmäinen liittyy kuitenkin viralliseen kouluun – opetustilanteisiin ja siirtymiin – vaikka itse kosketukset liittyvät oppilaiden välisiin, informaaleihin suhteisiin. Näissä kategorioissa koulun viralliset järjestykset kuitenkin luovat erityisiä koskettamisen tilanteita, joita ei ilman kouluinstituutiota muodostuisi. Seuraavat kolme kategoriaa puolestaan liittyvät kiinteämmin oppilaiden omaehtoiisiin, informaaleihin suhteisiin: nämä kosketukset tapahtuivat oppilaiden välillä, ikään kuin koulun järjestyksistä huolimatta. Lopuksi esittelen erityisesti tytöille tyypillisiä, omaan ruumiiseen kohdistuvia itsekosketuksia. Kategoriat ovat analyttisiä ja arjessa osin keinotekoisia kosketusten kietoutuessa yhteen ja liukuessa nopeasti kosketustyylistä toiseen.

7.1.1 Koulupäiväkosketukset

Nimesin koulupäiväkosketuksiksi sellaiset kosketukset, joiden tapahtumiseen olennaisesti liittyy se, että koskettajat ovat koulussa ja koulun järjestysten säätelemänä. Niitä tapahtui, kun oppilaat olivat koulupäivän aikana tekemässä jotakin virallisen koulun järjestyksiin kuuluvaa, ja koskettivat toisiaan ohimennen. Näissä kosketuksissa huomio ei tunnu olevan toisessa oppilaassa ja kosketuksessa sinänsä, vaan ruumiit osuvat toisiinsa ikään kuin muun toiminnan lomassa. Koulupäiväkosketuksissa oli kolme pääluokkaa: oppituntikosketukset, siirtymätilannekosketukset ja huomionkiinnittämiskosketukset.

Oppituntikosketuksia tapahtui, kun oppilaat olivat suhteellisen aloillaan tuntien aikana. He olivat tyypillisesti keskittyneinä johonkin tehtävään tai toimintaan, ja sen ohessa tulivat koskettaneeksi toisiaan.

Tyttö, jolla on ongelmia tietokoneen kanssa, on kumartuneena kaverinsa puoleen, päät hyvin lähekkäin. Kurkottaa ottamaan kaverin näppäimistön toiselta puolelta puhelinta, koskettavat kurkottaessa vähän. (010207)

Siirtymätilannekosketuksia tapahtui, kun koulussa siirryttiin paikasta toiseen: luokkaan, välitunnille, ruokailuun ja takaisin. Siirtymätilanteisiin liittyi virallisesta ohjelmasta vapautumista, usein odottelua ja oppilaiden parveilua. Tilanteissa, joissa suurehko määrä ihmisiä kulkee samaan aikaan rajatuissa tiloissa, syntyy myös ruuhkaa, läheisyyttä ja koskettamisia.

Portaissa: Kaisu ja Lila lähekkäin ja käsivarret koskee. (021413)

Vaikka näissä koulupäivätilanteissa kosketus ei ollut pääasiallinen toiminnan tarkoitus, on näissä ohimenevissä hetkissä jotakin kiinnostavaa: keiden välillä kosketuksia tapahtui, keiden välillä ei? Minulle näytti siltä, että nimenomaisesti keskenään samaa sukupuolta olevien kavereiden välillä saattoi olla niin rennosti, että huolimattomia kosketuksia syntyi. Sen sijaan vähemmän läheiset oppilaat ja eri sukupuolia olevat oppilaat pitivät myös opetus- ja siirtymätilanteissa sellaista etäisyyttä, etteivät koskettaneet toisiaan vahingossa.

Luokasta lähdettäessä pojat nojahtelevat toisiaan vasten kävellessään toistensa ohi, samoin tytöt toistensa. Tytöt ja pojat eivät osu toisiinsa, tulkitsen koskettavat kavereiksi. (010210)

Erityisesti siirtymätilanteiden kosketukset olivat tyyliltään monenlaisia. Kokosin tähän ryhmään sellaisia kosketuksia, jotka nimenomaisesti aiheutuivat niistä tilanteista, joissa koulupäivän aikana liikuttiin paikasta toiseen. Siirtymätilanteet, jonotukset ja luokasta lähtemiset ovat myös vapautumisen hetkiä, joita oppilaat hyödyntävät tilaisuuksina omaehtoiselle, informaalille koskettamiselle: he ottavat itselleen ja suhteilleen tilansa koulun järjestyksissä (Tolonen, 2001, 76–100). Tällaiset kosketukset olen kuitenkin ryhmitellyt myöhempisiin kohtiin. Toisinaan jaottelu omaehtoiseen ja liikkumiseen liittyviin kategorioihin on kuitenkin vähintäänkin epäselvä näiden kietoutuessa erottamattomasti yhteen:

Kävelemme. Senni ja Anna pitävät toisiaan sivuttain molemmista käsistä kiinni, pikkujoutsenet -tyyliin melkein. Anna vetää ranteesta ettei Senni karkaa.
Pojat koskevat toisiaan käsistä kun kulkevat, käsikädessä vähän. (020616)

Liitin koulupäiväkosketuksiin myös Karvosen, Heinosen ja Tainion (2018) esittelemät *huomionkiinnittämiskosketukset*. Karvosen ym. mukaan nämä ovat oppilaiden välisiä kosketuksia, joilla kutsutaan toinen oppilas mukaan jaettuun vuorovaikutustilanteeseen (mt.). Tällaisia kosketuksia löytyi myös minun aineistostani.

Najma hipsauttaa Amiran kättä saadakseen huomion. (100703)

Emmi naputtaa Martan olkavartta että on jotain asiaa, kumartuu hiljaa kohti.
(060315)

Otin huomionkiinnittämiskosketukset mukaan nimenomaan koulupäiväkosketuksiin, vaikka ne ovat myös muualla kulttuurissamme niin yleisiä, että Karvonen ym. (2018) nimeävät ne konventionaalistuneiksi. Luokkahuonekonteksti on kuitenkin olennainen koulupäivän huomionkiinnittäiskosketusten osalta, sillä oppituntitilanteissa huomion kiinnittäminen koskettamalla on (opettajalta) huomaamattomampaa kuin puhe olisi. (Mt.) Näin ollen luokassa tapahtuvien huomionkiinnittämiskosketusten voi ajatella liittyvän

nimenomaan koulupäivän luomiin tilanteisiin, vaikka näitä kosketuksia voi esiintyä myös muualla.

7.1.2 Riehakas kaverikosketus ja leikitappelut

Koulun informaaleissa tilanteissa liike tapahtui usein kovalla voimalla, kun oppituntien ajan kurissa pysyneet ruumiit pääsivät väljemmin kontrolloituihin tilanteisiin. Tämä näkyi myös kosketuksissa, joissa oli usein mukana riehakkuutta ja intoa. Tässä alaluvussa esittelen erilaisia riehakkaita koskettamisen tapoja, joista on luettavissa kaveruutta ja positiivisia affekteja.

Ruokailun jälkeen käytävällä Kaisu kantoi Nikiä reppuselässä, juoksivat käytävää mua vastaan. (020711)

Kaisu vetää Nikiä ranteesta, koittaa vetää makaavaa Nikiä liikkeelle ja lopulta raahaa mukanaan maassa makaavaa Nikiä pitkin käytävän lattiaa. Emmi esittää potkua. Hetken päästä Niki palaa paikalleen jonon etuosaan, nujuavat Elenan ja Lilan kanssa, läiskyttävät toisiaan käsillä. (020612)

Riehakkaat kosketukset saattoivat liittyä myös vapaamuotoisemmin organisoituihin oppitunteihin, jolloin oppilailla oli perinteistä pulpetissa työskentelyä enemmän valinnanvaraa sen suhteen, missä tunnin tehtäviä tekivät. Oppilaat olivat usein luokan ulkopuolella käytävällä, kun työskentely vaati enemmän tilaa. Seuraavan katkelman oppitunnilla oli aiheena robotin ohjelmointi:

Lila vetää Jennyn kädestä Jennyä käytävälle, joka on kiinni Nikin kädessä. Niki huutaa Jennyä takaisin. Niki ja Lila vetävät Jennyä eri suuntiin, luokassa soi gangnam style. (030802)

Riehakkuus liittyi melko läheisiin kaverisuhteisiin: nimenomaan ystävien kanssa voi olla vauhdikkaasti ja intensiivisesti lähekkäin. Kavereilta suvaittiin kosketuksia, joita muilta ei ehkä olisi suvaittu. Kavereiden kanssa riehakkaatkin kosketukset olivat mahdollisia (vrt. Raunio, 2016, 47–48), ja kantoivat usein mukanaan merkkejä yhteisymmärryksestä ja hauskuudesta: naurua, hymyjä ja kikatuksia.

Jenny koittaa koskea Meiran niskaa, Meiraa kutittaa, lakosivat lattialle, Meira kikattaa, ”Lupaan etten kutita”, Jenny ottaa niskasta jotain tai laittaa paidan alle jotain. Kikattavat lattialla. (041714)

Havainnointimuistiinpanoissani on jonkin verran mainintoja halauksista. Halaukset vaikuttivatkin olevan kouluun sopiva läheisyyden muoto, kun taas esimerkiksi suukkoja en nähnyt kertaakaan. Halauksia oli monenlaisia, ja myös opettaja saattoi halata oppilasta. Usein oppilaiden väliset halaukset olivat rauhallisia, hellän läheisyyden tilanteita (ks. luku 7.1.3.), mutta osa halauksista piti sisällään sellaista voimaa, että niitä voisi luonnehtia riehakkaiksi.

Niki halauspusertaa Elenaa joka istuu, Elena menee ihan vinoon. (100914)

Riehakkaat, kaverilliset kosketukset saattoivat olla muodoltaan myös väkivaltaiseen toimintaan vivahtavia. Kosketusten myönteinen sävy ja leikillisuus tuntuivat kuitenkin pääosin välittyvän myös ulkopuoliselle havainnoijalle:

Senni läpsäyttää leikillisesti jotakuta toista ohi mennessään, rystyllä, huiskauttaa pois edestä. (020206)

Martta läpsäyttää Jennyä poskelle leikillään, hakee ilmeisesti Jennyn huomion takaisin. (030409)

Niin kutsuttujen leikitappeluiden kohdalla tilanne oli ulospäin katsoen epäselvempi. Niitä tapahtui silloin tällöin, ei kuitenkaan usein kuten esimerkiksi Huukin (2003) vanhemmassa aineistossa. Havaitsemissani tilanteissa siinä olivat pääasiassa osallisena pojat, toisinaan myös tytöt. Huuki (2003) ja Manninen (2003) analysoivat leikitappelujen liittyvän poikien välisten hierarkioiden selvittelyyn. Huuki (2010; 2016) avaa tutkimuksissaan kuitenkin myös väkivallan ja välittämisen yhteen kietoutumista. Minun aineistoni haastatteluissa ainakin tyttöoppilaat arvioivat leikitappeluiden liittyvän merkittävästi nimenomaan poikien kaveruuteen ja läheiseen ystävyYTEEN.

Milka: Joo, joo. Pystyttekste näkee jostain et jos pojat on hyviä kavereita keskenään, mistä sitä vois huomata?

Najma: Ne lyö toisiaan!

[Milka: Nauraa]

Najma: Oikeesti! Ne on silleen älä koske, no mä lyön sua takas, no sellasta se on, sellast kinaa ja kaikkee, ja se toinen osapuoli ei siis ota vakavasti

Milka: Joo

Najma: Tai jos ottaa vakavasti, niin sit ne ei oo ehkä niin hyvii [kavereita]

(Haastattelu 3, Najma ja Amira)

Esitänkin, että leikkittappelu saattoi tässä luokassa olla hierarkioita enemmän poikien tapa hankkiutua kosketuksiin toistensa kanssa. Maskuliinisuuden normien puitteissa hellä koskettaminen oli pojille vähemmän hyväksyttyä kuin tytöille (ks. luku 7.1.3.), joten kaveruuden rakentamista ja toisten lähellä olemista saattoi kenties helpommin tehdä riehakkaalla nujuamisella.

Milka: Joo. Entäs pojat. Miltäs näyttää jos pojat on kavereita?

Unna: (naurua) Nohohoo, joskus vähän, kaikkee, sellast leikki, tappeluu. Niinku silleen.

Milka: Joo.

Martta: Nii

Milka: Tekeeks tytöt sitä leikkittappeluu?

Unna: No, no kylhän voi olla joitain

Martta: Nii!

Unna: Mut niinku, ei mul ainakaan mitä mä oon niinku nähny

Muut: Joo, ei ni

(Haastattelu 7, Emmi, Unna ja Martta)

Unna sanoo tässä katkelmassa, että myös tytöillä voi olla jonkinlaista leikkittappelua, mutta hän ei ole sellaista nähnyt. Minä havaitsin kuitenkin tilanteita, joissa tytöt olivat mukana nujuamisessa. Myös Holmin (2018) pro gradu -työn aineistossa ”tarkoituksetonta kiusoittelevaa ja kaverillista nujuamista” esiintyi niin tytöillä kuin pojillakin. Lisäksi esimerkiksi Kaisu kertoo haastattelussa ilmeisesti toistuvasta leikistä, jota hän on ollut tyttönä leikkimässä ja joka kuvauksen mukaan menee selvästi leikkittappelun puolelle:

Kaisu: Tai sit et ku, meillon semmonen Nikin kaa semmonen leikki et me kuristetaan toisiamme

[Milka nauraa: Joo],

Kaisu: Nii sit niinku opettajat on tullu silleen et, hei et, ei tommost saa tehdä ja lopettakaa heti.

Milka: Joo. Joo.

Heidi: Nii ja jos mä vaan vahingossa silleen vaikka tönäsen jotain nii sit se on öö opettajat saattaa puuttua siihen ja sillee, et ei saa tönä toista tai sillee jos, se oli vaan silleen läpällä ja sillee vahingossa.

Milka: Joo, nii just. Joo. Mut se on teille itelle selvempää niinkö, ku opettajille ulkoopäin kattoessa?

Kaisu: Joo

Heidi: Joo

(Haastattelu 5, Kaisu ja Heidi)

Nujakoinnin sävyjen ulkoapäin ymmärtäminen tuntui minustakin koulussa aikuisen roolissa erityisen haastavalta, sillä toiminta näytti toisinaan varsin rajulta. Rajanveto ulkoapäin katsellen siihen, milloin kosketus on konsensuaalista, kaikista osapuolista suotavaa, oli vaikeaa. Pelkän havainnointiaineiston perusteella onkin vaikea nimetä nujuamistilanteita varmasti joko leikitappeluksi tai tappeluksi. Tilanteet saattoivat myös muuttua nopeasti. Käsitykseni mukaan myös opettajat puuttuivat toistuvasti tilanteisiin, jotka aikuisesta näyttivät väkivallalta.

Onnilla kuristusote toisen pojan kanssa. Ope näkee ja pyytää paikalle. ”Onni tuu”, kuristettava poika tulee. Ope palauttaa: ”What on earth are you doing, toisen kerran sanon, viisas mies, tarviiko sanoa uudestaan?” ”Ei tarvii.” (020508)

Haastatteluissa eri oppilaat toivat ilmi, että heille itselleen ”läpän” ja oikean tappelun ero oli kuitenkin selvä, vaikka opettajille ei olekaan. On kuitenkin mahdollista, että liukumat ovat epäselviä, eivätkö oppilaat välttämättä helposti myönnä, että leikki kaverin kanssa ”meni yli”. Väkivalta ja välittäminen voivat myös olla läsnä yhtä aikaa (Huuki, 2010; 2016). Hegemonisen maskuliinisuuden ihanteiden vuoksi pidänkin mahdollisena, että erityisesti pojat osallistuvat leikitappeluihin silloinkin, kun se ei välttämättä enää tunnu hyvältä (vrt. Huuki, 2010; Raunio, 2016, 45–51). Kynnys ilmaista haavoittuvuutta tai tunteita ylipäättään (Virtanen, 2018; Peltola, 2020) voi olla korkea, ja osoittaa epäonnistumista maskuliinisuuden normien täyttämässä. Esimerkiksi Huukin (2010, 91) mukaan pojat, joiden toiminnassa välittämisen ilmaukset ovat voimakkaasti läsnä, tulevat helposti ulossuljetuiksi, sillä välittäminen yhdistettiin feminiiniseen toimintaan.

Pojille ei tuntunut tässäkään luokassa olevan yhtä mahdollista kuin tytöille siirtyä hellempään koskettamisen tapaan, vaikka tätäkin tapahtui (ks. luku 7.1.3.).

7.1.3 Välittävä, hellä kosketus

Koulun arkeen mahtui paljon kosketustilanteita, joista luin lempeää, välittävää läheisyyttä. Nämä koulupäivän joukossa esiintyvät hetket loivat vaikutelmaa koulun arjesta tilana, jossa muodostetaan merkittäviä, läheisiä suhteita, viihdytään ja ollaan yhteydessä toisiinsa (Goodwin, 2017).

Niki halii taas, Emmiä, istuvat vierekkäin ja sivusta olkapään ympäri, pää hartialle, aika pitkään ja lujasti. (020510)

Jenny ja Jannika ottavat sormet limittäin kädestä, menevät hakemaan yhdessä [robottia ohjelmointia varten]. (030602)

Erityisesti tyttöjen välillä tapahtui paljon hiusten koskettelua. Tytöt koskettelivat ja puuhailivat paljon myös omien hiustensa parissa, joten rauhallinen hiuksiin liittyvä toiminta tuntui olevan tytöille luonteva sukupuolitapainen keino päästä lähelle toisia tyttöjä (Ks. myös Karvonen ym., 2018). Samalla koskettaminen loi hellää välittämistä tyttöjen välille ja rakensi näin heidän suhteistaan läheisiä.

Martta kieputtaa vieruskaveritytön (Unna) ponnaria, mallaa sitä pitkin päätä, kokeilee omaa ponnariaan, pyörittää toisen tukkaa taas ja mallaa taas päätä vasten, silittää tukkaa. (020511)

Tytöt seisovat porukkana, Najma sivelee toisen tukkaa, ehkä Jennyn. (040614)

Senni harjaa Annan tukkaa. (060902)

Haastattelemani tyttöoppilaat nimesivät hellän läheisyyden ja erityisesti halaamisen hyvin tyypilliseksi tavaksi osoittaa läheistä kaveruutta tyttöjen kesken. Goodwin (2017) kirjoittaa siitä, miten halaamisella ja ruumiillisella lähekkäin ololla on sosiaalisia suhteita ja luottamusta vahvistavia vaikutuksia. Voisikin ajatella, että halauksilla ja hellyydellä tyttöjen ystävyys rakentuvat vahvoiksi. Myös Holmin (2018) aineistossa eniten kosketuksia tapahtui tyttöoppilaiden välillä, ja niistä suuri osa oli ”kaverillisia”, joihin Holm luokittelee esimerkiksi pään silittämiset ja kylkeä vasten nojaamiset, toisin sanoen

hellät, välittävät kosketukset. Sen sijaan poikien koskettaminen oli Holmilla (2018) pääosin ”kiusoittelevaa” ja vähemmän hellää. Myöskään minun haastatteluissani poikien keskinäistä halaamista ei pidetty tavallisena:

Siiri: Öö tytöt on ehkä vähän läheisempiä tai sillai niinku, sillai niiku fyysisesti koskee ehkä enemmän
(Haastattelu 1, Niki ja Siiri)

Milka: Joo. Entäs sitte voiks nähä jostai et jos jotkut on niinku tosi läheisiä ystäviä? Vielä erityisesti?

Elena: No, jos niinku haluaa ja tälleen

Lila: Mm. Esim jotkut vaik, no emmä nyt tiä kaikki mut, niinku jotkut, jos ne vaik tulee kouluun, niin ne haluaa toisiaan ja sitte ne on sillee ”moi, jee” ja sitte

Milka: Nii just, joo.

Elena: Mm

Milka: Tota, toimiiks kaikkii, sä sanoit et ei ehkä kaikki toimi, mut ainakin jotkut haluaa, mutta tota onks

Elena: Varsinkin ehkä saaattaa tytöt

Milka: Joo

Elena: Poikii ei oo

Lila: Mm

Milka: Joo. Nii et enemmän, tytöt, sillee, just haluaa tai koskettaa?

Lila & Elena: Mm, niin

(Haastattelu 6, Lila ja Elena)

Havaintojeni mukaan välittävä läheisyys koulussa ei kuitenkaan rajoittunut vain tyttöihin. Myös pojat hakeutuivat lähekkäin ja koskettivat toisiaan rauhallisesti ja hellästi, vaikkakin tyttöjen väliset kosketukset olivat yleisempiä.

Jani ja toinen poika juttelevat, seisovat intiimisti lähekkäin, rauhassa omaa keskustelua. (040612)

Onnilla toinen poika halauksen kohteena, nojailevat kaidetta vasten, Jannika juttelee.

Onni huiskii toisen pojan kädellä. 021419

Jani sivelee toisen pojan selkää, ystävyyttä [luen eleestä]. (040716)

Onni nappaa toista poikaa vyötäröltä kulkiessaan. Kaulasta kiinni, niskan takaa, räpsivät toisiaan. Jannika jää väliin ja on mukana koskettaen yhdessä kävelemisessä. Luokassa Onni tunkee [pojan kanssa] samalle tuolille istumaan, istuu lopulta viereen ja pitää ranteesta kiinni. (021415)

Useissa haastatteluissa tyttöoppilaat olivat sitä mieltä, että pojat eivät keskenään ainakaan halua. Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että poikien välinen läheisyys on siinä määrin maskuliinisuuden normien vastaista (Huuki, 2010, 44), että jos sitä esiintyy, jää se ainakin tytöiltä huomaamatta. Poikien avoimet välittämisen ilmaukset ovat olleet koulussa torjuttuja (Huuki, 2010, 90). Seuraavassa katkelmassa Anna ja Senni sanovat suoraan poikien välisen halauksen näyttävän ”tyhmältä” tai ”oudolta”, eikä ”normaalilta”.

Milka: joo, joo. Voiks pojat halata toisiaan kanssa?

Anna: Se näyttää aik tyhmältä.

Milka: [Naurua] Mikä siitä tekee tyhmännäköstä?

Anna: Emmä tiedä. Se näyttää tyhmältä.

Milka: Joo, joo. Voiks, ooksä nähny et pojat halais tai voiks sun mielestä pojat halata?

Senni: No, se oikeesti näyttää vähän oudolta jos ne haluaa koska, nii.

Milka: Jooh

Anna: Jos tytöt haluaa nii se näyttää sille niinku NORMAALILTA, mut jos pojat haluaa nii se näyttää tyhmältä.

(Haastattelu 4, Anna ja Senni. Isot kirjamet merkitsevät painokkuutta.)

Annan sanavalinta ”näyttää aik tyhmältä” on voimakas. Haastattelijana yllätyn ja hiukan hämmennyn siitä, mistä kertoo seuraavan puheenvuoroni alun nauru. Kutsumalla poikien välistä läheisyyttä tyhmän ja oudon näköiseksi tytöt vartioivat maskuliinisuuden normin rajoja (vrt. Lehtonen, 2003). Nimeämällä tyttöjen välisen läheisyyden ”normaaliksi” Anna tuo näkyväksi sukupuolen normin niin tytöille kuin pojillekin. Juva (2019) mukaan normaalius ei koulussa merkitse ainoastaan ”keskimääräistä” tai ”tavallista”, vaan koulussa rakennettavaan normaaliuteen kuuluu myös toivottavuus ja ihanteellisuus. Normaalius on tavoiteltavaa, ei-normaali puolestaan oikeuttaa kiusaamisen, ulossulkemisen ja marginalisoinnin. Normaalius vaatii vastaparikseen ei-normalin, jonka avulla normaaliuden rajoja vartioidaan. (Juva, 2019). Tyhmäksi ja oudoksi

nimeäminen marginalisoi poikien välisen läheisyyden: pojat eivät halua eikä heidän ole toivottavaakaan halata.

On kuitenkin huomioitava, että aineistossani maskuliinisuuden normeista koulussa puhuvat ainoastaan tytöt: pojat eivät osallistuneet haastatteluihini. Useiden tyttöjen käsityksissä pojat eivät halua. Toisaalta tytöille ei ollut aina selvää, mitä pojat sitten tekevät. Tyttöjen käsitykset poikien välisestä ystävydestä olivat usein jokseenkin yksioikoisia. Omien havaintojeni perusteella poikien välinen ystävyys olikin tyttöjen käsityksiä vivahteikkaampaa, ja suhteissa oli mukana myös hellää, välittävää läheisyyttä. Myös Peltola (2020) kuvaa aineistossaan esiintyvää jatkuvaa ristiriitaisuutta: poikien kerronnassa hegemonisen maskuliinisuuden normeja sekä kyseenalaistettiin että samaan aikaan uusinnettiin esimerkiksi arvostelmissa ja käytäntöjen kuvauksissa. Tulkitsenkin, että tytöt puhuvat näissä haastatteluissa nimenomaan normeista: siitä, mikä on odotuksenmukaista, tavanomaista poikien käytöstä. Nämä käsitykset ovat osin hyvin stereotyyppisiä: tytöt ”halailee”, pojat ”tappelee”, ”tönii” ja ”kattoo kännykkää”. On mahdollista, että maskuliinisuuden normi on niin voimakas, että tytöt eivät tule edes huomanneeksi, että pojat todellisuudessa toimivat monipuolisemmin. (Vrt. Peltola, 2020.)

Kaisu: No, tytöt on aina sillee, sillee [korkealla äänellä] ”JEEE” ja halailee ja tälle

Milka: Joo

Kaisu: Ja sit pojat on sillee [matalalla äänellä] ”ööö mitä jätkä” ..

[Milka nauraa]

Kaisu: ..ja pojat tappelee ja sillee.

Milka: Joo

Heidi: Mmm, no yleensäki tytöt on sillee et ne puhuu ja on sillee, tosi ilosii tai semmosii

Milka: Joo

Heidi: .. mut sit pojat vaan kattoo jotain kännykkää ja tönii ja nii.

(Haastattelu 5, Kaisu ja Heidi)

Tällä luokalla oli myös tyttöjen ja poikien välistä välittävää, hellää läheisyyttä, mutta tällöin mukana olivat yleensä Niki tai joskus Jannika. Nämä oppilaat ylittivätkin sukupuolikategorioiden rajaa varsin systemaattisesti, vaikka muutoin tyttöjen ja poikien

välillä tuntui olevan etäisyyttä. Erityisesti Niki loi kosketustilanteillaan voimakasta vaikutelmaa tyttöjen porukkaan kuulumisesta.

Siiri kysyy ”Niki haluutsa kokeilla tätä harjaa?”, harjaa Nikin tukkaa, Niki kiljahtaa AU. Lopulta Siiri harjailee hellästi Nikin tukkaa, ope tulee viereen, kolme tyttöä taputtelee Nikin päätä kun kokeilevat tukkaa, harjailevat Nikin tukkaa siistiksi. ”Jokainen omanlaisensa” sanoo ope jossain kohtaa kun miettivät että tulee ihan afron näköinen. Lopulta kahdeksan tyttöä Nikin ympärillä seuraamassa kun Siiri harjaa. Jotenkin hellä hetki, opekin tulee minun viereeni että onpas ihanaa materiaalia tutkimukselle.” (040611)

Hellä läheisyys ja riehakkaammat kosketukset kietoutuivat usein yhteen, eivätkä aina esiintyneet selvärajaisesti erillään. Esimerkiksi seuraava katkelma asettuu yleissävyltään hellän välittämisen piiriin, mutta pitää sisällään vauhdikkaampaakin koskettamista, kuten läpsimistä:

Senni haluaa Annaa, kaulasta kiinni. Miettivät, miten laittavat tukat uimahallissa, ”mä laitan aina näin”, vääntävät nutturaa [omaan ja toisten tukkaan]. Läpsivät toisiaan ”hippa!”, Heidi haluaa taas käsiläpsytystä, tekevät kolmisin. Heidi demoaa hitaasti jotain variaatiota läpsytyksestä, Anna taputtaa huomion johonkin ”kato!” ”oke”. Palaavat läpsytykseen, ”choco choco laa laa”. (031015)

Tässä lyhyessä katkelmassa bussipysäkiltä on erotettavissa viisi erilaista kosketusta: halaus, hiustenlaitto, hippa-läpsiminen, ”käsiläpsytyks” eli käsiä vastakkain taputtelu -leikki sekä Annan Heidiin kohdistuva taputus, kun Anna haluaa Heidän huomion. Hippa-läpsiminen, käsiläpsyttely-leikki sekä tässä tapahtuva ”kaulasta kiinni”- halaus kulkevat hellän läheisyyden ja vauhdikkaamman kaverillisen kosketuksen välillä. Toistensa hiusten koskettelu on jälleen malliesimerkki tyttöjen välisestä välittävästä, hiljaisesta läheisyydestä. Kaikkineen bussipysäkkitalanteen monenlaiset, lyhyessä ajassa tapahtuvat kosketukset tuntuivat ilmentävän ja rakentavan näiden tyttöjen välisiä affektiivisia ystävyys-suhteita: tytöt vaikuttivat hakevan toistensa läheisyyttä erilaisin kosketuksin ja vahvistavan näin ystävyys-suhteitaan.

7.1.4 Eripurainen kosketus

Eripuraiset kosketukset pitävät sisällään ei-suostumuksellista koskettamista, suostumuksellisuuden rajankäyntiä ja torjuvia kosketuksia. Nimesin kategorian ”eripuraiseksi” enkä esimerkiksi ”väkivaltaiseksi”, sillä tässä luokassa havainnoimani tilanteet olivat kaikki suhteellisen lyhyitä ja niin lähellä suostumuksellisuuden rajoja, että ulkopuolisen oli vaikea yleensä tulkita, mistä oli kyse. Näitä kosketustilanteita voisi arkikielisesti luonnehtia sellaisiksi, joissa ”ei enää ole kivaa” tai ”meni vähän yli”, mutta rajojen ylittymisen jälkeen tilanne yleensä palautui suostumukselliseksi nopeasti.

Yleisin eripuraisuuden muoto oli *liiallinen läheisyys*, joka liukui hellän läheisyyden rajoilla. Aivan samanlainen koskettamisen teko oli toisinaan sallittu välittämisenosoitus, toisinaan kosketettavan mielestä liikaa. Tähän koskettamisen tapaan liittyi kiinteästi *torjunta*, jolla liiallinen läheisyys saatiin loppumaan.

Niki istuu pöydän päässä, tyhjän paikan yli hipsuttaa sormilla Emmin kyynärpäätä.

Emmi torjuu, ja pitelee Nikin rannetta aika kauan. (020619)

Jenny läpyttelee pöytää ja laulelee. Läpsäyttää Lilaa reiteen, aika kovaa ”ai sairas”

kivahtaa Lila. (030714)

Sama kosketus saattoi myös alkaa kaverikosketuksena tai hellänä läheisyytenä, ja liian kauan jatkuessaan muuttua liialliseksi läheisyydeksi.

Niki halaa Elenaa pitkään sivusuunnassa molemmin käsin hartioiden ympäri, pää ja poski lähellä Elenan olkapäätä. halaus muuttuu kovaksi rutistukseksi. Kestää pitkään, Elena alkaa pyrkiä pois päin, Niki tulee lähemmäksi, päästää lopulta.

(020213)

Toinen eripuraisen kosketusten alalaji olivat *tappelut*, jotka kulkivat hyvin lähellä kaverillista nujakointia. Nämä olivat tässä luokassa havainnointijaksoni aikana harvinaisia, enkä kertaakaan nähnyt niin ilmiselvää tappelua, johon olisi väkivallan uhan vuoksi pitänyt puuttua.

Poikien kuristusote (Onni), painaa polvella toista lattiaan. Kutittavat porukalla maassa makaavaa [--] Pojat lähtee ulos. Onni ottaa portaissa kontaktia toiseen poikaan, ottaa kädestä, vääntää vähän. (021112)

Yllä oleva tilanne voisi hyvin olla tulkittavissa riehakkaaksi kaverikosketukseksi tai nujakoinniksi, enkä ulkopuolisena osaa sanoa, miten tilanteessa olijat kosketuksen kokivat. Kuristusote ja vääntäminen kulkevat kuitenkin ulkoapäin katsottuna niin lähellä väkivallan rajoja, että luen tämän kosketuksen eripuraiseksi. Porukalla kutittaminen voi toisaalta merkitä leikkimielisyyttä, toisaalta ahdistavaa joukkoylivoiman osoittamista ja fyysistä alistamista.

7.2 Oman ruumiin kosketukset tyttöyden eleinä: hiukset, kasvot ja kynnet

Lähdin kentälle havainnoimaan oppilaiden välisiä kosketuksia, mutta huomasin hyvin pian, että varsin yleisiä koskettamisen muotoja olivat myös omaan ruumiiseen kohdistuvat kosketukset. Erityisen yleisiä olivat tyttöjen hiusten hipsuttelut, sipaisut, humpsautukset ja sukimiset. Tytöt koskettelivat varsin paljon myös kasvojaan. Tulkitsen omaan ruumiiseen liittyvän koskettamisen tavaksi tuottaa tyttöyttä, sillä pojat tekivät sitä huomattavasti vähemmän ja myös vähemmän näyttävästi. Otan tähän kategoriaan näin ollen mukaan myös kynnet, joihin kohdistui sekä koskettelua että muita tyttötapaisiksi tulkittavia eleitä.

Silmiinpistävin nimenomaan tyttöyteen liittyvä, hyvin yleisesti toistuva ele oli jatkuva omien hiusten koskettelu. Seuraava, melko pitkä katkelma erään matematiikan tunnin alusta havainnollistaa, kuinka tiheästi mainintoja hiuksiin liittyvistä toimista saattoi kertyä, jos keskityin kirjaamaan nimenomaan niitä osana muuta oppilaiden fyysistä toimintaa tunnilla (hiuksiin liittyvät merkinnät kursivilla):

”Mä oon tehny! Mä oon yllätyny”, sanoo Siiri korkealla äänellä. *Vetää tukkasuortuvaa kädellään, sipaisee tukan korvan taa.*

Luokassa puheensorinaa, kun oppilaat tarkastavat [tehtäviään].

Unna pyöräyttää ponnariaan.

Jannika mennyt Najman pariksi.

Amira nojaa päätä käteensä, joka on kämmen auki, sormet harallaan.
Siiri sukii tukkasuortuvaa, Unna huiskauttaa ponnaria. Siiri pyörittää suortuvaa sormen ympäri.
 Ope kerää muovitaskut pois.
 Jannika palaa paikalleen, *haroo tukkaa taakse, asettelee korvan taakse.* Vetää hupparin leuan yli ja nojaa poskea käteen.
Siiri kokoaa tukkaa ponnarille ja päästää auki.
 Ope miettii, missä opettajan toiminnan vika jos oppilaat eivät tee matikanläksyjä.
 Niki pyöräyttää repun päänsä ympäri, ope huomauttaa vieruskaveri Emmille.
Jannika tekee lettiä. Siiri roikottaa päättään tuolin selkänojan yli kauas taakse.
 Toistaa liikkeen. Näyttää kyllästyneeltä. *Hipsuttaa tukkasuortuvaa suuhun.*
 Elena pyörittelee kynää sormissaan.
Siiri pyörittelee ja humpsauttelee avointa tukkaansa, vetää kädellä korvalliselta eteenpäin.
 Ope puhuu matikanläksyjen tärkeydestä.
 Jannika koskettelee korvakoruaan, *Siiri humpsauttelee yhä tukkaa.* Heittää pään taas kyllästyneenä taakse ja roikottaa sitä. Viittaa, *vetää käden niskan taakse tukkaan* kun ei saanut puheenvuoroa. Ope kyselee desimaaliluvuista, Siiri viittaa taas.
Jannika haroo tukkaa taakse.
 Ope kyselee, Siiri viittaa koko ajan, Kaisu viittaa ja *sipaisee tukkaa*, viittaa taas ja *sipaisee tukkaa.*
 Siiri viittaa, *vetää käden tukkaan.*
 Amira vastaa desimaalilukuun. Nojaa leukaa käteen, vilkaisee kynsiään. Istuu aika suorassa, kyynärpäät pöydällä, välillä toinen vain ja toinen [käsi] viittaa.
 Jannika istuu selkä pyöreänä, nojaa molempiin kämmenkuppeihin käsiään, *heilauttaa jälleen tukkaa.* [--]
Jannika haroo tukkaa taakse. Sukii tukkaa toiselta puolelta taaksepäin. Rapsuttaa kulmakarvaa.” (030206)

Hiusten koskettaminen ei ollut yksinomaan tyttöjen ele, mutta tytöt tekivät sitä todella paljon enemmän kuin pojat. Vaikkei lukumäärillä ole tässä tutkimuksessa minkäänlaista tilastollista arvoa, voivat ne havainnollistaa tilannetta: aineistossani on 218 mainintaa tyttöjen hiuskosketuksista, pojista 37. Tyttöjä toki osallistui tutkimukseeni yli kolme kertaa poikia enemmän (14/4), mutta tästä huolimatta tyttöjen hiuskoskettelujen määrä on silmiinpistävä.

Hiusten koskettaminen oli myös ainoa asia, josta aineistostani löytyy vähintään jokin maininta jokaisen tytön kohdalla, eli voisi sanoa, että kaikki tytöt koskettavat hiuksia, joko omaansa tai toisten. Kaksi tytöistä käytti huivia niin, että heidän hiuksensa eivät luokan julkisuudessa koskaan näkyneet, mutta näistäkin tytöistä löytyy joitakin hiusmainintoja: Najma korjaa huiviaan samankaltaisella eleellä kuin hiuksia kosketaan sekä koskettaa Emmin hiuksia, Amiran nutturaa puristaa Niki, huivin läpi tosin.

Eri tyttöjen hiustenhypsuttelumainintojen määrissä on eroja. Jälleen kerran, lukumäärillä ei tässä tutkimuksessa ole muuta kuin havainnollistavaa arvoa. Kolmella oppilaalla on kuitenkin selvästi enemmän mainintoja hiusten koskettamisesta kuin muilla: Kaisulla (38), Siirillä (35) ja Jannikalla (28). Nämä oppilaat ovat luokassa muutoinkin näkyviä, joten on mahdollista, että olen vain havainnoinut heitä enemmän kuin muita oppilaita. Tulkitsen kuitenkin, että eräänlainen luokassa näkyvässä asemassa oleminen, muodikkaus tai ”cooleus” ja tiheät hiusten koskettamiset voisivat liittyä yhteen näiden oppilaiden kohdalla. Tiheät hiusten koskettamiset ja kampausten tekemiset luovat vaikutelmaa tytöistä, jotka ovat valmistautuneet olemaan katsottavina.

Tytöistä vähiten merkintöjä (alle 5) hiusten koskettamisesta oli Emmillä, Martalla, Heidillä sekä Najmalla ja Amiralla. Najma ja Amira käyttivät huiveja, joten heidän hiuksensa eivät olleet esillä koskettelemista varten luokan arjessa, vaikka Najma ja Amira tuntuivat muuten olevan melko näkyvässä asemassa luokan julkisuudessa. Emmi, Martta ja Heidi sen sijaan olivat kaikki vähemmän näkyviä hahmoja luokassa. On jälleen mahdollista, että heidän huomaamattomamman asemansa vuoksi en minäkään ole heitä tarkkaillut yhtä paljon kuin näkyvämpiä tyttöjä. Toisaalta luin juuri näistä tytöistä vaikutelmaa jonkinlaisesta lapsekkuudesta, jota saattaisi vahvistaa esimerkiksi juuri hiusten vähäisempi kosketteleminen, jos pitemmällä murrosiässään olevat, ”teinimäisemmät” tytöt (kuten Jannika tai Siiri) puolestaan koskettelevat hiuksiaan paljon.

Pojat saattoivat ”haroa” tukkaansa, erityisesti miettiessään (suurin määrä mainintoja poikien hiusten koskettelusta liittyy matematiikan kokeen havainnointiin), mutta vastaavaa jatkuvaa hypistelyä ja pyörittelyä en poikien kohdalla nähnyt. Vaikka muutkin tutkimukseen osallistuneet pojat koskettivat satunnaisesti hiuksiaan, suurimman osan mainintoja kerää Onni. Tulkintani mukaan Onni on myös muodikkain ja ”teinein” poika

tutkimukseen osallistuneista. Poikien tukat olivat ylipäättään lyhyet, korkeintaan korviin saakka, tyttöjen pitkät. Pitkät tukat mahdollistivat myös erilaisia kampauksia, jotka kirjasinkin tyttöjen osalta joka aamu ylös.

Havainnoin hiuksia: tytöksi olettamistani oppilaista jokaisella pitkät hiukset. Kuusi ponnaria. Kaksi huivia. Kolme tukkaa auki. Yksi letti. (010305, ensimmäinen havainnointipäivä)

Hiusten parissa puuhaamisen seurauksena aamulla ylöskirjatut kampaukset usein vaihtuivat päivän aikana. Tyttöjen eleisiin tuntui kuuluvan myös muunlaista oman (ja toisten) ruumiiden sekä erityisesti pään ja kasvojen alueen koskettelua, kuten korvien koskettamista ja korvakorujen laittamista. Myös kynnet, niihin luodut arvioivat katseet ja niihin kohdistuva toiminta olivat asia, jota luokassa tekivät vain tytöt. Seuraavissa katkelmissa on satunnaisia otteita koulupäivän tilanteista, niin oppitunneilta kuin uimaopetuksestakin, jotka mielestäni havainnollistavat tyttötapaiseksi tulkitsemaani oman ruumiin koskettelu tapoja:

[Uima-altaalla] Senni koskettelee Heidin ponnaria. Meira omaansa, hieroo poskia ja ohimoita. (040317)

Jenny ja Kaisu kääntyneenä Siirin pulpetille taaksepäin. Jenny koskettelee korvakoruaan, Kaisu myös korvaansa, nojaavat päätä sivusta ohimosta. Kynät kädessä, tökkivät niillä pöytää. Siiri värittää kynttään.

Jannika tekee lettiä. Kello on 10:28.

Martta laittaa korvakorua, Emmi laittoi toisen korvakorun Martalle.

Jannikan tukka kuitenkin auki. Nyt tekee ponnaria, eikun nutturaa.

Siiri kokoaa tukkaansa ponnarille ja sivelee sitä. Rupeaa letittämään. (030602)

Anna tutkii kynsiään, katsoo taaksepäin kohti opea. Rapsuttelee otsaansa ja silmäkulmaansa kädellä johon pää nojaa. [--]

Unna kasaa tukan taakse, Anna rapsuttaa päänahkaa ponnarin välistä,

Amira kirjoittaa pinkillä kynällä, välillä kynä huulta vasten.

Lila koskettaa silmäripsiään. (080313)

Kaikkineen koulupäiviin mahtui siis monenlaisia kosketuksia. Osa kosketuksista tapahtui huolettomasti koulupäivän lomassa, ja niitä käytettiin toisen oppilaan huomion

kiinnittämiseen oppituntien aikana. Koulupäivän aikana tapahtui myös oppilaiden välisiin, informaaleihin suhteisiin liittyviä omaehtoisia kosketuksia, joista osa oli riehakkaampia, osa puolestaan rauhallisempia, välittävään läheisyyteen liittyviä kosketuksia. Yksiselitteisen suoraa väkivaltaa en missään vaiheessa havainnut. Nujakoinnin ja väkivallan rajat eivät kuitenkaan välttämättä olleet ainakaan ulkoa katsoen kovin selviä. Luvun lopuksi olen kuvaillut omaan ruumiiseen kohdistuvia kosketuksia, joita olen lukenut erityisesti tyttöyden tuottamiseen liittyvinä eleinä.

Kosketuksiin liittyi sukupuolitapaisuutta, ja karkeasti jaoteltuna tytöillä oli enemmän helliä sekä omaan ruumiiseen kohdistuvia kosketuksia, pojilla kaverillista nujuamista. Omien havaintojeni lisäksi myös Tainio (2019) mainitsee opettajahaastatteluissa ilmenneen vastaavia käsityksiä. Havaintojeni perusteella tilanne oli kuitenkin kokonaisuudessaan monisyisempi, ja käsityksiin koulun kosketuksista liittyi myös se, että normatiivisuutensa vuoksi juuri nämä koskettamisen tavat tulivat huomatuiksi. Koulun arjessa myös pojat koskettivat hellästi, tytöt osallistuivat leikkitappeluihin ja sukupuolikategorioita ylitettiin koskettamalla. Pohdinkin luokan sukupuolijärjestyksiä, kategorioiden ylityksiä ja ruumiillisista tyylejä lisää seuraavassa luvussa.

8 Pohdintaa

Tässä luokassa sukupuolikategorioita ylitettiin säännöllisesti. Thorne (1993, 124–125) kuvaa sukupuolirajan ylittämiseen liittyvää tilallisuutta ja aktiivisuutta, ja myös tässä luokassa sijainti tilassa ja läheisyys toisiin sekä vuorovaikutus olivat tapoja ylittää sukupuolikategorioiden rajaa. Tytöt ja pojat juttelivat keskenään informaalisti, työskentelivät yhdessä virallisten tehtävänantojen puitteissa, auttoivat toisiaan luokkatilanteissa eikä raja eri sukupuolten välillä tuntunut kovin jyrkältä ylipäättään. Esimerkiksi seuraava ote teknisen käsityön tunnilta kuvaa varsin tavallista hetkeä koulussa:

Eero näyttää Amiralle mitä pitää tehdä, pitäisi tehdä reikä. ”Ooksä ihan varma mitä sä teet?”, Amira kysyy, Eero selittää. ”Haluuksä tehdä sen mulle?” kysyy Amira. Eero ei tee. ”Älä älä tee sitä tosta suunnasta, vaan täältä”, Eero neuvoo. ”Läpi on!” sanoo Amira, ”se on paristojohdoile se reikä”, neuvoo Eero. Amira kysyy lisää neuvoa, Eero palaa neuvomaan. Eero tekee seuraavaan reikään alun Amiralle. (050901, teknisen työn tunnilla)

Kuitenkin vapaasti muodostettavat istumajärjestykset, lähimmät kaverisuhteet ja esimerkiksi välituntekemiset tuntuivat usein ”kuin sattumalta” sukupuolittuvan. Jonkinlainen sukupuolikategorioiden välinen raja (Thorne, 1993) oli siis olemassa. Raja näkyi myös kosketuksissa, ja vaikutelmaa rajasta mahdollisesti jopa tuotettiin kosketuksin ja koskettamattomuudella. Thorne (1993) käyttää *rajatyön* käsitettä kuvaamaan tekoja, joilla rajaa sukupuolten välille tietoisesti tehdään esimerkiksi kiusaamalla tai kiusoittelemalla.

Kosketusten kohdalla kyse ei kuitenkaan nähdäkseni yleensä ollut tarkoituksellisesta erottelusta koskettamistyylien avulla, vaan hienovaraisemmasta normatiivisuuksien seuraamisesta, joka kuitenkin osaltaan uudelleentuotti vaikutelmaa sukupuolikategorioista. Kuten koulupäiväkosketusten kohdalla mainitsin, oli näiden normatiivisuuksien huomaamiseksi kiinnostavaa havainnoida esimerkiksi sitä, *ketkä eivät* kosketa toisiaan koulupäivätilanteissa.

Eero auttaa tyttöä, jonka kone päivittyi edelleen: huiskauttaa kättään tytölle merkiksi että siirtyy edestä pois eikä mene auttamaan samalla lailla olan yli kuin

toisen pojan kanssa aiemmin. Tyttö siirtyy viereiselle tuolille, Eero ottaa tytön paikan ja yrittää tehdä koneelle jotain. Eivät kosketa toisiaan. (010204)

Koskettamattomuutta on vaikea havainnoida, sillä myöskään ne, jotka saattavat koskettaa toisiaan, eivät tietenkään ole koko ajan kosketuksissa toisiinsa. Koskettamattomuus piirtyikin ennemmin esiin ”virheistä”, kun raja ylitettiin tahattomasti:

Najma sanoo jotain viereiselle pojalle, laittaa käden tämän pulpetille, vetäisee sen nopeasti pois kun käsi ehkä hipaisi. (030507)

Tyttöjen ja poikien välisiä koskettamisia tapahtui kuitenkin toisinaan. Ne tuntuivat olevan usein hiukan varautuneita, lyhytkestoisia ja jäykkiä, kuten seuraava huomionkiinnittämiskosketus:

Tyttö, jonka konetta korjataan, tököttää Eeroa sormella selkään huomion saamiseksi, jotta Eero auttaisi. (010209)

Kerron seuraavassa alaluvussa tarkemmin systemaattisista sukupuolikategorioiden ylittämisen strategioista.

8.1 Kategorioiden ylityksiä

Edellä kuvattua esimerkkiä lämpimämmissä tyttöjen ja poikien välisissä kosketuksissa olivat yleensä osallisina joko Jannika tai Niki, jotka ylittivät sukupuolikategorioiden välistä rajaa kaverisuhteissaan muutenkin systemaattisesti. Jannika ei sekoittunut poikiin, vaan toimi heidän porukassaan selvästi tyttönä, kuin ”kuningatarmehiläisenä”. Hän oli olemukseltaan teinimäinen, muodikas ja usein näkyvä tyttö, joka poikien kanssa asettui toisinaan melko dominoivaan asemaan: hän kulki ovista ensimmäisenä ja lanseerasi keskusteluihin puheenaiheita, joihin pojat liittyivät.

Niki puolestaan ilmoitti kyselylomakkeessa sukupuolekseen ”poika” ja käytti uimahallissa poikien pukuhuonetta, mutta toimi sosiaalisesti niin kiinteänä osana tyttöryhmää, että vähintään minä olin jatkuvasti unohtamaisillani, ettei hän ollut tyttö. Nikin oikea etunimi sekä luokassa yleisesti käytössä oleva kutsumanimi ovat sellaiset, etten osannut tulkita niistä sukupuolta, ja Nikin sukupuoli olikin minulle jatkuvasti

epäselvä. Hän oli kenttäjaksoni aikaan lyhyehkö, ruskeaihoinen, lyhyttukkainen oppilas, joka pukeutui väljähköihin vaatteisiin, huppareihin, collegehousuihin ynnä muihin sellaisiin. Seuraavan katkelman perusteella arvioisin, että myös opettaja käsitti Nikin usein osaksi tyttöjä.

Ope sanoo minulle ”niin kaikki tämän sukupuolen edustajat ovatkin tässä” tyttölauman kohdalla, Niki mukana, en tiedä tarkoittaako hän minulle että Niki on yksi tytöistä. (040318)

Nikin tyttöporukkaan sulautumisen strategiassa kiinnostavaa oli, että hän ei siis suoranaisesti käyttänyt tyttöyden kehollisia merkkejä, vaan ylitti rajaa ennen kaikkea tyttönormiston mukaisin kosketuksin. Nikin asennot olivat usein varsin ”suoria”, tukka lyhyt ja vaatteiden väritys ”poikamaista”, ja silti hän vaikutti usein tytöltä. Tulkintani mukaan koskettamisen sukupuolitapaisuus oli niin voimakasta, että Nikin onnistui tuottaa miltei yksinomaan sen avulla vaikutelma tyttöydestä. Niki halasi paljon, oli usein tiiviisti lähellä ystäviään, ja käytti paljon helliä kosketuksia.

Niki kävelee Kaisun eteen ja istahtaa syliin. Istuu pitkään, Kaisu köröttelee vähän, huiskivat Kaisun kanssa käsillä viereen. Niki meinaa liukua alas, Kaisu nappaa kiinni, pitää vyötärön ympäriltä, Heidi pitää Nikin käsivarresta. (090210)

Niki oli luokassa pidetty ja näkyvä oppilas, jolla oli tulkintani mukaan hyviä ystäviä. Esimerkiksi seuraavan haastattelukatkelman perusteella myös oppilaat hahmottivat Nikin sukupuoli-ilmaisun epätyypilliseksi (”Niki on vähän erilainen”), ja Nikin osaksi tyttöjen porukkaa (”Se on aina ollu meidän kaa”).

Milka: Totaaa. Joo. Nikin mä oon nähny ainakin halaavan tosi usein

Kaisu: Mm

Milka: Vaikka Niki on poika, niin onks siinä jotain, tai että onhan sillon poika joka halaa

Kaisu: No nii mut, Niki on vähän erilainen

Milka: Joo

Kaisu: Tai sillee et se on aina ollu niinku meidän kaa.

Milka: Nii just

Heidi: Se on niinku sellanen hauska, tai niinku, vähän niinku se ois meiän luokan kingi tai semmonen
(Haastattelu 5, Kaisu ja Heidi)

Katkelmasta tulkitsen, että oppilaiden mielestä Nikin toiminnasta ei voi vetää johtopäätöksiä siitä, miten pojat toimivat, sillä Niki toimii tyttöjen kanssa kuten tytöt. Tämä ei kuitenkaan vaikuta Nikin asemaan suosittuna oppilaana: Heidn mielestä Niki on hauska ja ”vähän niinku meiän luokan kingi”. Tämä on mielestäni merkittävä havainto, ja kertoo luokan sallivasta ja hyväksyvistä ilmapiiristä. Usein jollain tavalla ”poikkeavat” (*deviant*) oppilaat tulevat marginalisoiduiksi ja voivat joutua kiusatuiksi koulussa (Juva, 2019).

Nikin kosketusten tyttötapaisuus on niin perusteellista, että hän tekee jopa kategorioiden ylittämiseen liittyviä ”virheitä” ikään kuin tyttöjen kategoriasta käsin.

Niki huiskii menemään, ”ai mua potkaistiin”, kiljaisee poika johon Niki osuu, Niki pahoittelee vahinkoa ja halaa mutta halaus onkin irrallaan ja varovainen (ilmeisesti tätä henkilöä ei ole sopivaa koskea). (090315)

Tulkitsen, että yllä kuvatussa tilanteessa Niki on niin vauhdissa, että tulee halanneeksi enempiä ajattelematta poikaoppilasta. Hän kuitenkin havahtuu kosketuksen epäsopivuuteen, ja korjaa halauksen ”irralliseksi ja varovaiseksi”, niin että se sopii paremmin tyttöjen ja poikien väliseen koskettamisen tapaan.

8.2 Kohti ruumiillisten tyylien analyysia

Sukupuoli ei ole yhtenäinen eikä ainoana riittävä kategoria kuvaamaan oppilaiden ruumiillista olemista koulussa. Esimerkiksi tyttöyden esittämistä kuvaillakseni tarvitsisin hienojakoisempaa analyysia: kaikki tytöt eivät tuota tyttöyttään samalla tavalla.

Yritän tässä luvussa vielä karkeasti luonnehtia tutkimusluokan oppilaiden ruumiillisia tyylejä edellä esiteltyjen havaintojen pohjalta. Tarkoitukseni ei ole kategorisoida lapsia tai typistää heidän vivahteikasta, elävää olemisen tapaansa yksinkertaiseksi ”tyyliksi”, vaan enemmän kuvailla erilaisia mahdollisuuksia, joita näillä kuudesluokkalaisilla tuntui

olevan itsensä esittämiseen. Eri ruumiillisten tyylien pysyvyydessä oli vaihtelua, mutta ajattelen, että niistä mikään ei ole kokonaan pysyvä ja stabiili, vaan oppilaat sekä liukuivat eri ruumiillisten tyylien välillä että saattoivat ilmentää jotakin tyyliä eri aikoina eri intensiteetillä. Ruumiilliset tyylit asettuvat päällekkäin, värittävät ja rakentavat toisiaan.

Ruumiillisiksi tyyleiksi kutsumieni vaikutelmien tuottamiseen saattoivat osaltaan liittyä muun muassa oppilaiden käyttämät vaatteet, meikkaaminen tai meikkaamattomuus, olemus ja eleet, asema luokan sosiaalisessa kentässä, näkyvyys luokan julkisuudessa, ruumis itsessään ja murrosiän etenemisen vaihe, ”maku” tai tyyli, johon laajemmin yhteiskunnassa kietoutuu myös eri yhteiskuntaluokkien totunnaisiin tapoihin, uskontoon, etnisyyteen ja ihonväriin liittyvät seikat, oppilaan persoonallisuus ja temperamentti, vuorovaikutuksen tavat sekä tietenkin sukupuoli. En analysoi järjestelmällisesti näitä kaikkia, vaan olen tässä työssä keskittynyt sukupuolen esittämiseen. Sukupuolikategoriat ovat kuitenkin hyvin heterogeenisiä, ja tämän luvun avulla pyrin havainnollistamaan, millaiset muut samanaikaiset, päällekkäiset tyylit voivat olla värittämässä sukupuolen tuottamisen tapaa. Lista tyyleistä ei ole millään tavalla kattava: olen tässä nimennyt joitakin, jotka mielestäni tässä luokassa merkittävästi vaikuttivat sukupuolen esittämisen tapaan.

Se, mitä nimitän tässä ”ruumiillisiksi tyyleiksi”, on siis jonkinlainen hetkellinen vaikutelma siitä, miten oppilaat esittivät tai tuottivat subjektiuttaan. Ne ovat sidoksissa ruumiiseen, ja niitä luetaan ruumiista, mutta ne eivät ole kokonaan pysyviä tai kiinteitä. Performatiivisen sukupuolen tavoin ne ovat vaikutelmia, joita tuotetaan joko tiedostamatta tai tiedostaen, toistuvilla teoilla arjessa.

Ruumiillisilla tyyleillä on yhteiskunnallista merkitystä, sillä ne tuntuvat myös vaikuttavan siihen, kuinka paljon oppilailla on mahdollisuuksia vallankäyttöön tai julkisuuteen ja sen tuomaan toimijuuteen luokassa. Ne linkittyvät risteäviin yhteiskunnallisten erojen kategorioihin (esimerkiksi yhteiskuntaluokka, ihonväri, kansalaisuus, ikä, sukupuoli ym.), jotka myös tuottavat yhdistelminään erilaisia valtaan ja syrjintään liittyviä asemia.

Seuraavassa katkelmassa olen kenttäjakson aikana pohdiskellut luokan joidenkin tyttöjen tuottamia vaikutelmia ruumiillisesta tyylistä nimenomaan liittyen ruumiin kokoon ja

muotoon sekä murrosiän vaiheeseen. Kuudennen luokan lopussa oppilaat osuivat kiinnostavalla tavalla lapsuuden ja nuoruuden välimaastoon, ja heidän välillään oli paljon vaihtelua esimerkiksi pituuskasvun suhteen.

Jannika on selvästi pidempi kuin muut, Heidi olkapäähän ja Onni korvaan. Nuttura pään päällä vielä korostaa, (Oppilaat näyttävät kovin eri ikäisiltä kuudesluokkalaisina. Ajattelen tyttöjen vartaloita: Jenny ja Emmi, jotka ovat vähän lapsenomaisen pyöreitä vielä [--], vaikka Jennykin selvästi voimisteleen niin vartalot eivät vielä istuessa vedä mahaa sisään ja esiinny naisellisina vaan lösöttävät aika mukavan ja huolettoman näköisinä. Heidän pieni ja laiha vartalo, jota uimahallissa palelee. Jannikan teinivartalo, rinnat pyöreä peppu, lyhyet paidat vyötäröllä. Hiljaisten mutta urheilullisten tyttöjen kurinalaisen näköiset vartalot, vähän supussa tai tarkkaavina, kaikki potentiaali olemaan kauniit muttei samalla lailla esillä kuin teinimpien). (070410)

Näiden havaintojen perusteella nimeän *teinimäiset* ja *lapsenomaiset* ruumiilliset tyyli. Teinimäisiä tyylejä käyttivät luokan tytöistä usein esimerkiksi Jannika, Meira ja Siiri, pojista Onni. Teinimäisyyteen liittyi murrosiän muuttaman kehon lisäksi jonkinlainen ”muodikkuus” ja vaatteet, jotka viittasivat enemmän nuoriso- kuin lastenvaatteisiin (tyttöjen vaatteista tarkemmin alaluvussa 6.3.), tytöillä toisinaan myös meikkaaminen. Lapsenomaisia ruumiillisia tyylejä puolestaan edustivat usein esimerkiksi tässä mainitut Emmi, Jenny ja Heidi, pojista Eero. Näihin oppilaisiin tuntui liittyvän jonkinlainen vaikutelma nuoremasta iästä, ja he vaikuttivat vähemmän itsetietoisilta kuin teinimäiset oppilaat. Suurin osa luokan oppilaista sijoittui johonkin välimaastoon tällä akselilla.

Liikunnallinen ruumiillinen tyyli teki ruumiista taitavan ja toi ruumiilliseen ilmaisuun vaikutelmaa pystyvästä, hallinnassa olevasta ruumiista. Liikunnallinen tyyli oli melko pysyvästi sidoksissa ruumiiseen, mutta sekään ei ilmennyt koko aikaa samanlaisena. Liikunnallisen ruumiillisen tyylin intensiteetti vaihteli: joskus oppilaat käyttivät sitä täydellä voimalla esimerkiksi tilanottotarkoituksissa (ks. alaluku 6.2.), toisinaan siitä oli häivähdyksiä esimerkiksi ryhdissä tai eleissä, joskus se ei ollut näkyvissä oikeastaan lainkaan. Vaikka liikunnallisesta tyylistä pystyi siirtymään *ei-liikunnalliseen* tyyliin, oli tämä siirtymä mahdollinen vain tähän suuntaan: ilman liikuntaharrastuksen tuomaa

ruumiillista taitoa oli liikunnallista tyyliä vaikea ilmaista. Liikunnallinen tyyli osoittaa myös selkeästi sen, miten ruumiit muovautuvat sen mukaan, mitä niillä usein tehdään (Oksala, 2011): esimerkiksi tyttöyteen liittämäni ojennetut nilkat (6.1.) olivat todennäköisesti monissa tapauksissa seurausta tanssi- ja voimisteluharrastusten toistuvista harjoituksista.

Liikunnalliset, teinimäiset ja lapsenomaiset tyylit olivat osin päällekkäisiä ja jonkinlaisessa limittäisessä suhteessa *näkyvillä olevan* ja *sivummalla olevan* ruumiilliseen tyyliin. Tähän liittyi nähdäkseni oppilaan asema luokan sosiaalisissa järjestyksissä, mahdollisesti hänen temperamenttinsa ja persoonallisuutensa, sekä ylipäättään näkyvyys (ja kuuluvuus) luokan julkisuudessa. Tolonen (2001, 42) käyttää analyysissään äänen ja näkymisen metaforia ”mittareina” toimijuudelle. Ajattelen kuitenkin, että myös sivummalla oleminen voi mahdollistaa omaehtoisen toiminnan tilaa koulun järjestysten puitteissa, vaikka samalla näkymättömissä (vrt. Käyhkö, 2011, 100), kuten seuraavassa esimerkissä luokkaan ilman opettajaa jääneiden, ilmeisen luotettavina pidettyjen tyttöjen toiminta osoittaa:

”Mä tutkin nyt kaikkien reput”, sanoo Lila. ”Mä esittelen teille Jennyn koulurepun sisällön!” Jenny sanoo että ei oo oikeutta, Lila kaivaa jonkun pikkuvihkon ”Älä ny sitä kato” sanoo Jenny ja meinnaa räppäistä Lilaa päästä.

Lila niistää, Jenny sanoo ettei niistä tai alkaa taas vuotaa verta nenästä. ”Mitä te tekisitte jos teillä alkais vuotaa verta nenästä, sanoisitteko te että saisitte turpaan?”, kysyy Elena. ”En”, Lila vastaa. ”Kenen tää vihko on?” kysyy Jenny opepöydän ääressä, ”Varmaan Marjan [opettajan]”, sanoo Elena, pläräävät vihkoa. (Työtö toimivat hyvin vapautuneesti vaikka olen paikalla, eivät juuri edes vilkuile minua, tekevät luvattomuuksia. Istun nurkassa ikkunan edessä sivuttain, huomaavat kyllä varmasti [minut]. Lila tutkii [opettajan] kaappeja.) (090406)

Luokan teinimäiset tytöt Jannika, Meira ja Siiri olivat yleensä samanaikaisesti näkyvillä olevia oppilaita, mutta luokassa on myös muita usein näkyvillä olevia, joiden ruumiillinen tyyli on lapsenomaisempi. Tällaista tyyliä tuntuvat usein edustavan esimerkiksi Kaisu, Jenny ja pojista erityisesti Niki. Jenny oli toisaalta taitava vaihtamaan näkyvillä ja sivummalla olemisen välillä, ja saattoi eri tilanteissa käyttää varsin erilaista ruumiillista tyyliä.

Näkyvillä oleva, teinimäinen tyyli sekoittuu helposti myös liikunnalliseen tyyliin, mutta niissä on eroa. Esimerkiksi Meira ja Jannika tuntuivat tuottavan usein teinimäistä, näkyvillä olevaa tyyliä, mutta ilman liikunnallisuutta: Siiri sen sijaan käytti mieluusti näitä kaikkia elementtejä ilmaisussaan. Seuraavassa otteessa opettaja kyselee Siiriltä, ketkä voisivat osallistua kevätjuhlan tanssikoreografian esittämiseen:

”Oisko Jannika ja Meira hyviä tanssijoita kanssa?” [opettaja kysyy] Siiri: ”emmä usko et ne halua.” (080510)

Katkelmasta voisi tulkita, että opettaja hämääntyy ajattelemaan teinimäisiä tyttöjä kategorisesti samalla myös liikunnallisen tyylin tytöiksi, taitaviksi tanssijoiksi. Oppilaana Siiri on kuitenkin paremmin perillä tyylien kirjosta ja siitä, miten toiset oppilaat luultavasti haluavat itseään ilmaista. Kyse ei ole siitä, etteivätkö Jannika ja Meira voisi osata tanssikoreografiaa: Siiri ei edes vastaa opettajan kysymykseen siitä, ovatko Jannika ja Meira hyviä tanssijoita. Vastauksessa olennaista on se, että nämä tytöt eivät halua esittää ruumiillista tyyliään tanssimalla.

Tyyliltään sivummalla olevat oppilaat olivat niitä, jotka eivät usein ottaneet kovin näkyvää asemaa luokan julkisuudessa. He ovat niitä, joita usein on kuvattu ”hiljaisen oppilaan” stereotypialla. Tarkkailtuani sivummalla olevia oppilaita tulin siihen tulokseen, että he eivät suinkaan olleet aina ”hiljaa”, heidän puheensa ja toimintansa vain tapahtui sivummalla luokan jaettuun, julkisempaan toimintaan nähden (myös Tolonen, 2001, 88–92). Sivummalla oleminen saattoi kuitenkin olla taitava strategia mahdollistaa esimerkiksi oppituntien aikana viralliseen ohjelmaan liittymätöntä toimintaa mutta sopeutettuna sellaiseksi, että kuritoimenpiteet pystyi välttämään. Oppilaat muun muassa lähettelivät lappuja, kävivät hiljaisia keskusteluja, käyttivät puhelimiaan ja puuhailivat omilla tavaroillaan vaivihkaa.

(Istun luokan sivussa, näen hyvin Annan ja Sennin. Ovat ”hiljaisia tyttöjä”, eilen loppupäivästä huomasin etten ole ehtinyt juuri edes huomata heitä.) [--] Senni tökkää pehmeällä ”stressilelu”-banaaniavaimenperällä Heidiä selkään, Heidi ottaa banaanin ja puristelee sitä tehden korostetun onnellisen ilmeen. Palauttaa banaanin puristeltuaan hetken. Senni antaa sen edelleen Annalle, Anna rutistelee sitä käsissään, tuoksuttelee sitä salavihkaa käsiensä sisällä, rutistaa pieneksi. [--] Edessä

istuva Heidi lähettää lapun, Senni lukee ja antaa vieressä istuvalle Annalle. Senni kuiskaa Annalta tarkennusta. [--] Anna pyörittelee banaania käsiensä alla kuin kaulinta. Ruttaa käsiin ja nuuskuttaa, Senni haukottelee, Heidi kirjoittaa uutta lappua. (020109)

Sivummalla olemiseen tuntui liittyvän muun muassa vähäisempää tilanottoa ja vaatimattomampaa tai vähemmän ruumista esille tuovaa vaatetusta, sekä toisinaan jonkinlaista varautuneisuutta. Sivummalla oleminen saattoi kuitenkin liittyä sekä lapsenomaisempaan että teinimäisempään tyyliin. Lapsenomaisia, sivummalla olevia tyyliä tuottivat usein esimerkiksi Heidi, Emmi ja Martta. Sivummalla olemisen yhdistymistä liikunnalliseen tyyliin puolestaan kuvannee vartaloita pohtivan katkelman kohta ”Hiljaisten mutta urheilullisten tyttöjen kurinalaisen näköiset vartalot, vähän supussa tai tarkkaavina, kaikki potentiaali olemaan kauniit muttei samalla lailla esillä kuin teinimpien.” Tällaista tyyliä tuottivat usein esimerkiksi Anna, Senni ja Unna.

Tyyliä voisi varmasti hahmotella vaikka kuinka paljon lisää, eivätkä nämä esimerkit millään kata kaikkea. Ne toimivat lähinnä esimerkkeinä tutkimusaiheeni kannalta relevanteimmista ruumiillisen tyylin tuottamisen tavoista. Ylipäänsä ajattelen, että ruumiillisen tyylin käsitteen keskeisin hyöty on havahtua huomaamaan, että todellisuus on sotkuista, vivahteikasta ja moninaista, eikä helposti typisty pitäviksi listoiksi. Käsitteellistykset voivat kuitenkin auttaa havaitsemaan tätä vivahteikkuutta.

9 Lopuksi

Olen tässä tutkielmassa tarkastellut, miten erilaiset ruumiilliset merkit, tavat ja toiminta, tuottavat vaikutelmaa sukupuolesta ja erityisesti tyttöydestä kuudennen luokan koulupäivän kontekstissa. Olen sekä löytänyt tyttötapaisia piirteitä että osoittanut sukupuolen olevan samanaikaisesti moninainen ja epäyhtenäinen kategoria, jonka sisällä vaikutelmaa tyttöydestä tuotetaan vaihtelevin tavoin.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat nimesivät itsensä tytöksi tai pojaksi. Tutkimukseni perusteella tässä luokassa oli mahdollista olla tyttö ja poika monenlaisilla tavoilla. Sukupuolikategorioiden väliset rajat olivat olemassa, mutta ne olivat huokoiset: rajat hengittivät ja niitä pystyi ylittämään.

Analysoin tutkielmassani tyttöyden ruumiillista tuottamista ja kosketusten sukupuolittuneisuutta. Esimerkiksi luokassa esiintyvät leikitappelut olivat sellaisia, että oppilaat puhuivat niistä poikatapaisina, mutta jonkin verran niihin osallistuivat myös tytöt. Leikitappelut kulkivat kaverillisen kosketuksen ja väkivallan rajoilla, eikä välttämättä ollut aina selvää, kummasta oli kyse. Aikuiset puuttuivat niihin jonkin verran. On mahdollista, että puuttumisella aikuiset estivät nimenomaan pojille ominaista koskettamisen ja läheisyyden muotoa. Toisaalta esitän, että koska maskuliinisuuden normit rajaavat erityisesti poikien mahdollisuuksia käyttää laajempaa kosketusrepertuaaria, olisi kouluissa vaikutettava maskuliinisuuden normien laajentamiseen, jotta myös pojat voisivat rakentaa ystävyksiään ja olla lähekkäin ilman samanaikaista väkivallan uhkaa tai sen rajoilla liukastelua.

Sukupuolikategorioiden rajan ylittämisen strategiat olivat tutkimassani luokassa moninaisia. Systemaattisesti rajaa ylittivät kaksi oppilasta: Jannika, joka nimesi itsensä tytöksi ja vietti hyvin paljon aikaa muutamien, noin neljän – viiden pojan kanssa, sekä Niki, joka nimesi itsensä pojaksi mutta toimi sosiaalisesti kuin yksi tytöistä. Tämän vaikutelman hän tuotti ensisijaisesti koskettamisen tavoillaan.

Sukupuolittuneet ennakko-oletukseni luokan julkisuuden jakautumisesta eivät tässä luokassa pitäneet paikkansa: sukupuolta määrittävämpi tekijä näkyvyydelle tuntui olevan oppilaan persoonallisuus. Sekä tytöistä että pojista löytyi sekä pääasiassa näkyviä että

sivummalla pysytteleviä oppilaita. Kaikista näkyvimvät hahmot olivat kenties kuitenkin tyttöjä: esimerkiksi Siiri otti toistuvasti puheenvuoroja takarivistä, viittaamatta, yli koko luokan.

Ajattelen, että luokan opettajan toiminnalla on ollut paljon merkitystä hyvän luokkahengen ja sosiaalisen sekoittumisen kannalta. Haastattelussa opettaja sanoikin, että hän pitää ideologianaan ”yleensäkin tasa-arvoista opiskelua”, ei pelkästään sukupuolen suhteen mutta niin, että ”kaikilla pitäisi olla turvallinen olo”. Tämän pystyin luokassa aistimaan, ja olen yrittänyt sitä myös tässä tutkielmassa kuvata. Haastattelussa opettaja sanoi, että turvallinen ja tasa-arvoinen ilmapiiri vaatii aktiivista työtä koko ajan: kun kaikkien mukaan ottamista ja vaihtelevissa oppilasryhmissä toimimista on harjoiteltu, se alkaa näyttää siltä kuin se tapahtuisi itsestään. Opettaja arvioi kuitenkin, että sosiaalinen sekoittuminen saattaisi hyvinkin nopeasti loppua ja oppilasryhmät ruveta eriytymään, jos asiaan ei enää kiinnitettäisi jatkuvaa huomiota. Tässä hän kiteyttää mielestäni olennaisen asian: tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat jatkuvaa toimintaa kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta, eivät staattinen, kerran valmiiksi saavutettu tila.

Sukupuolen lisäksi oppilaita määrittävät monet muut yhteiskunnalliset kategoriat, kuten uskonto, ikä, toimintakyky, äidinkieli, yhteiskuntaluokka, kansalaisuus sekä ihonväriin ja etnisyyteen liittyvät seikat. Näiden tarkemman käsittelyn olen rajannut tässä tutkimuksessa pois, vaikka aineiston intersektionaalinen analyysi olisi taatusti ollut kiinnostavaa. Kysymykset siitä, miten esimerkiksi ruskeaihoisen suomalaisen pojan ja valkoishoisen venäläistaustaisen tytön toimijuus mahdollistuu tai rajautuu koulussa ja kuinka rodullistamisen prosessit heihin vaikuttavat, olisivat varmasti tuottaneet mielenkiintoista analyysia.

Vaikka olenkin jättänyt muut yhteiskunnallisten erojen kategoriat systemaattisen tarkastelun ulkopuolelle, olen kuitenkin hahmotellut *ruumiillisen tyylin* ajatusta avuksi erittelemään hienojakoisemmin sukupuolen ruumiillista tuottamista. Yritän sen avulla kuvata ja hahmottaa tarkemmin, millaiset muut tekijät värittävät sitä, miten sukupuolta on mahdollista koulussa ilmaista. Tässä tutkielmassa esimerkinomaisesti erittelemiäni ruumiillisia tyylejä olivat *teinimäinen*, *lapsenomainen*, *liikunnallinen*, *ei-liikunnallinen*, *näkyvillä oleva* ja *sivummalla oleva* tyyli. Ruumiilliset tyylit saattoivat yhdistyä monin eri tavoin: Millainen on vaikkapa lapsenomainen, liikunnallinen ja näkyvillä oleva tyttö?

Entä teinimäinen, ei-liikunnallinen ja sivummalla oleva poika? Miten vaikutelma muuttuu, jos mikä tahansa näistä tyyleistä muuttuu? Erilaiset ruumiilliset tyylit risteävät, asettuvat päällekkäin ja limittäin, vaihtuvat tilanteittain tai muuttuvat pitemmän ajan kuluessa, niiden intensiteetti vaihtelee, ja näin ne muodostavat hetkittäisiä uniikkeja kokonaisuuksia.

Ajattelen, että ruumiillisen tyylin käsitteen arvona on nimenomaan siihen sisältyvä liikkuvuus ja mahdollisuus muutokseen. Tarkoituksena ei ole lukita oppilaita kiinteisiin kategorioihin, vaan auttaa hahmottamaan, millaisia tyylejä heillä on käytössään, ja millaisia toiminnan mahdollisuuksia näiden tyylien käyttö koulussa heille tuo. Millaisissa tilanteissa mistäkin tyylistä on hyötyä? Esimerkiksi näkyvillä oleva tyyli auttaa tuomaan äänensä kuuluviin luokassa ja tuo sen myötä toimijuutta (Tolonen, 2001), vaikka toisaalta vähemmän näkyvissä voi löytyä tilaa omalle toimijuudelle koulun järjestysten sisällä.

Esimerkiksi sivummalla olemisen ruumiillinen tyyli voi siis yhtä hyvin olla arvokas koululaisen taito, jonka avulla välttää kuritoimenpiteet kuin muiden aiheuttama tila, jossa oppilas joutuu pysymään marginaalissa ja toiseutettuna. Ketteryys tyylien välillä hyödyttäne oppilaita. Tyylien näkeminen muuttuvina ja liikkuvina voi auttaa myös opettajaa näkemään oppilaat monipuolisesti. Tällä voi olla merkitystä sen kannalta, että opettaja ei ainakaan omalla toiminnallaan tulisi ylläpitäneeksi kategorioita (vrt. Juva, 2019) ja estäneeksi oppilaiden liikkumista ruumiillisten tyylien ja sosiaalisten positioiden välillä.

Ajattelenkin ruumiillisten tyylien ajatuksen olevan hyödyllinen teoreettinen apuväline opettajille. Opettaja voisi sen avulla edelleen käyttää ”oppilasryhmää järjestävää katsetta” saadakseen selkoa luokan sosiaalisesta tilasta, mutta säilyttää järjestysten joustavuuden ja mahdollisuuden oppilaiden näkemiseen myös toisin. Sitä voisi siis käyttää purkamaan oppilaiden kategorisointia, mutta toisaalta apuna havainnoimaan oppilaiden hetkellisiä samankaltaisuuksia ja eroavuuksia.

Jatkossa olisi kiinnostavaa pohtia, millaisia muita ruumiillisia tyylejä voisi olla. Voisiko esimerkiksi ”kouluorientoituneisuus” olla ruumiillinen tyyli? Voisiko sen avulla pohtia monisyisemmin julkisuudessa esiintynyttä keskustelua, jossa ollaan huolissaan poikien koulumenestyksestä? Sorri (2017; 2018) on pro gradu -työssään tutkinut, millaisia

representaatioita tyttöjen ja poikien lukutaidosta on tuotettu uutisteksteissä, ja huomauttaa, että heikosti lukevat tytöt uhkaavat jäädä hyvin näkymättömäksi ryhmäksi keskustelun polarisoituessa ”heikkojen poikien ja erinomaisten tyttöjen” välille. Jos kouluorientoituneisuus olisi ruumiillinen tyyli, joka voisi yhdistyä monenlaisiin muihin tyyliin, voisiko tämä auttaa näkemään esimerkiksi sivummalla olevia, vähemmän kouluorientoituneita tyttöjä tai teinimäisiä, näkyvillä olevia, kouluorientoituneita poikia, joiden representaatiot jäävät usein stereotyyppisempien kategorioiden jalkoihin?

Kaiken kaikkineen yksilöiden näkeminen yksilöinä, ei kategorioidensa edustajina, toisi jokaiselle lisää liikkumavaraa niin koulussa kuin laajemminkin yhteiskunnassa. Kasvattajana jatkuva työskentely omien ajattelutapojensa laajentamiseksi on tärkeää, jotta yhdenvertaisuus luokkahuoneissa voisi toteutua paremmin. Tehtävä ei ole helppo, sillä totutut tulkintatavat ohjaavat ajatuksiamme, ja stereotypioihin sortuminen on helppoa. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt osoittamaan, että sukupuoli on kontingentti: ei satunnainen, mutta sitä voitaisiin tuottaa toisinkin. Olen esitellyt joitain ruumiillisia tapoja, joilla vaikutelmaa sukupuolesta ja erityisesti tyttöydestä koulussa tuotetaan. Tällä olen halunnut tehdä lisää tilaa sukupuolen normeihin: sukupuolta tuotetaan näin, mutta myös muunlaiset tavat ovat mahdollisia. Sukupuolen ilmaiseminen ruumiillisesti voisi olla vapaa kenttä, jossa erilaisten subjektiviteettien tuottaminen ja normatiivisuuksien toisintekeminen mahdollistaisivat nykyistä laajemman ja monipuolisemman itseilmaisun.

Lähteet

- Ainsworth, C. (2015). Sex redefined. *Nature*, 518, 288—291. Luettu 4.9.2019, saatavilla: <http://www.nature.com/news/sex-redefined-1.16943>
- Alanko, K. (2014). *Mitä kuuluu sateenkarinuorille Suomessa?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Luettu 3.10.2019, saatavilla: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/sateenkaarinuori.pdf>
- Butler, J. (1990/2008). *Hankala sukupuoli*. Suomentaneet Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. (1993/2001). *Bodies that matter*. New York/ Lontoo: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York/ Lontoo: Routledge.
- da Silva Gonçalves, J. (tulossa). Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Rocco, S., Taguchi, H. L. & Mccann, H. (2001). Becoming Schoolgirls: The ambivalent project of subjectification. *Gender and Education*, 13(2), 167–182. doi:10.1080/09540250124848
- Deleuze, G. (1990/2005). *Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan*. Teoksessa *Haastatteluja*. (118–125). Suomentaneet Anna Helle, Vappu Helmisaari, Janne Porttikivi & Jussi Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, M. (1975/1980). *Tarkkailla ja rangaista*. Suomentanut Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M. H. (2017). *Haptic sociality. The embodied interactive constitution of intimacy through touch*. Teoksessa C. Meyer, J. Streeck, & J. S. Jordan, J. S. (toim.). *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction*. New York: Oxford University Press
- Gordon, T. (2003). *Tila-aika-polut fyysisessä koulussa*. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa – yläasteen erot ja erilaisuudet* (59—73). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T. (2007). *Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (41—64). Tampere: Vastapaino.

- Gordon, T., & Lahelma, E. (2003). *Johdanto – Koulun arkea tutkimassa*. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa – yläasteen erot ja erilaisuudet* (8–10). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Gordon, T., & Lahelma, E. (2003b). *Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa*. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa – yläasteen erot ja erilaisuudet* (42–58). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Guttorm, H. (2014). *Sommitelmia ja kiepsahduksia. Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta)*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Guttorm, H., Hohti, R. & Paakkari, A. (2015). ”Kohti seuraavaa” – Elizabeth Adams St. Pierren ajatuksia laadullisesta tutkimuksesta. *Kasvatus* 3/2015, 287–293.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, K., & Hynninen, P. (2007), *Etnografisesta tietämisestä*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (209–225). Tampere: Vastapaino.
- Hakala, L., Maaranen, K., & Riitaoja, A.-L. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin*. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (161–190). Tampere: University Press.
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holm, A. (2018). *Koskettaminen kuudensien luokkien vuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. Luettu 14.2.2020, saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235723/alma_holm_pg_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Honkasalo, M-L. (2008). Etnografia terveyden, sairauden ja terveydenhuollon tutkimuksessa. *Sosiaalinen aikakauslehti* 45, 4–17.
- Huttunen, L. (2010). *Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (39–63). Tampere: Vastapaino.
- Huuki, T. (2003). *Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisella kentällä*. Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen, & N. Kuorikoski (toim.), *Leimattuna,*

- kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (35—52). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Huuki, T. (2010). *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuki, T. (2016). Pinoa, pusua ja puserrusta. Vallan sukupuolistuneet virtaukset lasten leikissä. *Sukupuolentutkimus-Genusforskning* 29(3), 11–24.
- Huuki, T. (2018). *Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa*. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus* (175–196). Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, R. & Halme, N. (2018). *Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja väkivalta. Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksia*. Tutkimuksesta tiiviisti 6, maaliskuu 2018. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 4.10.2019, saatavilla: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136131/URN_ISBN_978-952-343-091-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ikävalko, E. (2016). *Vaikenemisiä ja vastarintaa. Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Irni, K. S. K. (2016). *Sports/Hormones*. Teoksessa I. van der Tuin (toim.), *Gender: Nature* (379—393). (Macmillan Interdisciplinary Handbooks). Farmington Hills, MI: Macmillan Reference
- Ivinson, G. & Renold, E. (2013). Subjectivity, affect and place: Thinking with Deleuze and Guattari's Body without Organs to explore a young girl's becomings in a post-industrial locale. *Subjectivity*, 6(4), 369. doi:10.1057/sub.2013.15
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 19(4), 261–271.
- Jagger, G. (2008). *Judith Butler. Sexual politics, social change and the power of the performative*. London: Routledge.
- Jakonen, M. (2015). *Gilles Deleuze ja Félix Guattari – yhteiskuntateorian remonttimiehet*. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.), *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria* (215—236). Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, E. (2005). *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, J., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji – Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Karvonen, U., Heinonen, P., & Tainio, L. (2018). Kosketuksen lukutaitoa. *AFinLAn vuosikirja*, 159—183. doi:10.30661/afinlavk.69257
- Kivijärvi, A., Huuki T., & Lunabba, H. (toim.) (2018). *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Koivusalo, M. (2001). *Michel Foucault ja tuottavan vallan järjestys*. Teoksessa J. Tontti, & K. Mäkelä (toim.): *Filosofien oikeus 2*. Suomalainen lakimiesyhdistys.
- Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune?: Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Luettu 19.8.2019, saatavilla:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/294719/immigran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Käyhkö, M. (2011). *Koulu tyttö tutkimuksen näyttämönä*. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari, & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt. Johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. (2009). *Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä*. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (136—156). Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003). *Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa*. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa – yläasteen erot ja erilaisuudet* (12—41). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lappalainen, S. (2007). *Havainnoinnista kirjoituksiksi*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (113—134). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007b). *Johdanto. Mikä ihmeen etnografia?* Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (9-14). Tampere: Vastapaino.
- Lecarpentier, D. (2015). *Johdanto: Strukturalismista pragmatismiin*. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.), *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria* (11—28). Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Liljeström, M. (2004). *Feministinen metodologia – mitä se on?* Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta.* (9–22). Tampere: Vastapaino.
- Lloyd, M. (2007). *Judith Butler: From norms to politics.* Cambridge: Polity Press.
- Manninen, S. (2003). *Maskuliinisuudet, valtahierarkia, väkivalta ja sosiaalinen asema luokkayhteisössä – tapaustutkimus.* Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen, & N. Kuorikoski (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuoliutunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (53–69). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Manninen, S. (2008). *Changes and reproduction in the struggle for masculine status.* Teoksessa: V. Sunnari, S. Pihkala, M. Heikkinen, T. Huuki, & S. Manninen (toim.) *From violence to caring: gendered and sexualized violence as the challenge on the life-span: conference proceedings.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden elektronisia julkaisuja 8. Oulu: Oulun yliopisto. Luettu 13.2.2020, saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:9789514290084>.
- McInnes, D. (2008.) *Sissy-Boy Melancholy and the Educational Possibilities of Incoherence.* Teoksessa B. Davies (toim.), *Judith Butler in conversation: Analyzing the texts and talk of everyday life.* (95–116) New York; London: Routledge.
- Mietola, R. (2007). *Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin.* Teoksessa Lappalainen S. ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* (151–176). Tampere: Vastapaino.
- Naskali, P. & Kari, S. (2019) Feministisen kasvatustiedon haastavuus. Koulutusta, sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevien kirjoitusten luentaa. *Sukupuolentutkimus* 32(3), 25–39.
- Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Oinas, E. (2011). *Tyttötutkimuksen näkökulmia ruumiillisuuteen.* Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari, & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen* (305–342). Tampere: Vastapaino.
- Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. (2009). *Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen.* Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (13–38). Tampere: Vastapaino.
- Oksala, J. (2011). *Freedom and bodies.* Teoksessa D. Taylor (toim.), *Michel Foucault: Key Concepts* (85–97). Durham: Acumen. <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654734.007>

- Paakkari, A. (2020). *Entangled devices. An ethnographic study of students, mobile phones and capitalism*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, E., Salo, U.-M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R., & Niemi, A.-M. (2014). Feministinen etnografia, tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus* 27(4), 30—41.
- Palmu, T. (2007). *Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (137—150). Tampere: Vastapaino.
- Peltola, M. (2020). Ristiriitainen maskuliinisuuskerronta ja tunteiden jakamisen mahdollisuudet poikien läheissuhteissa. *Sosiologia* 57(1) 65 – 81.
- Pyykkönen, M. (2015). *Michel Foucault – Vallan, tiedon ja subjektiuden tutkija*. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.), *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria* (193-214). Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, M. (2016). Sukupuoleen sopeutetut – Intersukupuolisten ja transsukupuolisten henkilöiden oikeusasema Suomessa. *Oikeus* 45(1), 8 – 28.
- Rastas, A. (2010). *Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (64—89). Tampere: Vastapaino.
- Raunio, S. (2016). *Keskustelua väkivallasta – Feministinen etnografia yläkoulussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. Luettu 1.10.2019, saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163603/Sonja_Raunio_pg_2016.pdf?sequence=2
- Renold, E. (2002). Presumed Innocence: (Hetero)Sexual, Heterosexist and Homophobic Harassment among Primary School Girls and Boys. *Childhood*, 9(4), 415—434. doi:10.1177/0907568202009004004
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. doi:10.1080/01411920903018117
- Rooke, A. (2010). *Queer in the Field: On Emotions, Temporality and Performativity in Ethnography*. Teoksessa K. Browne & C. J. Nash (toim.), *Queer Methods and*

- Methodologies. Intersecting Queer Theories and Social Science Research* (25—39). Burlington, VT: Ashgate.
- Rossi, L-M. (2015). *Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin*. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi, & T. Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* (21—38). Tampere: Vastapaino.
- Rossi, L-M. (2015b). *Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rubin, G. (1975) *The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex*. Teoksessa: Rayna R. Reiter (toim.), *Toward an Anthropology of Women*. (157—210). New York: Monthly Review Press.
- Saarikoski, H. (2001). *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- Salo, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salo, U.-M. (2007). *Etnografinen kirjoittaminen*. . Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (227—246). Tampere: Vastapaino.
- Skeggs, B. (2007). *Feminist Ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography* (426—442). Lontoo: Sage.
- Sorri, M. (2017). *Tyttö- ja poikalukijoiden representaatiot suomalaisissa uutisteksteissä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 10.2.2020, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55390/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201709183756.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sorri, M. (2018). Heikot pojat ja erinomaiset tytöt – millaista kuvaa tyttö- ja poikalukijoista rakennetaan suomalaisissa uutisteksteissä? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Luettu 10.2.2020, saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/heikot-pojat-ja-erinomaiset-tytot-millaista-kuvaa-tytto-ja-poikalukijoista-rakennetaan-suomalaisissa-uutisteksteissa>
- Sunnari, V. (2003). *Johdattelua aiheeseen*. Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen, & N. Kuorikoski (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (16—19). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Sunnari, V., Heikkinen, M., & Kangasvuo, J. (2003). *Johdanto*. Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen, & N. Kuorikoski (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna,*

- normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (9—14). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Tainio, L. (2009). *Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena*. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (157—186). Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (2012). Prosodic imitation in classroom interaction: A gendered practice of empowerment? *Gender and Language*, 6(1), 197—232. doi:10.1558/genl.v6i1.197
- Tainio, L. (2016). Kiusoittelemisen kielioppi: nuorten elämää luokkahuoneissa. *AFinLAn Vuosikirja*, (74), 20—42. Luettu 13.3.2020, saatavilla: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59718>
- Tainio, L. (13.2.2019). “On paljon mukavampi olla naisopettaja” [blogikirjoitus]. Luettu 12.2.2020, saatavilla <https://blogs.helsinki.fi/koskettavakoulu/2019/02/13/on-paljon-mukavampi-olla-naisopettaja/>
- Tainio, L., Heinonen, P., Karvonen, U., & Routarinne, S. (2019). ”Siin varmaa niinku raja ylitty.” Opettajien käsitykset koskettamisen normeista ja rajoista. *Sukupuolentutkimus*, 32(3), 5—23.
- Tallavaara, A. (2003). Vähä ärsyttävää!! Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen, & N. Kuorikoski (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (20—34). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely 2019. Luettu 1.10.2019, saatavissa: [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=200101L&row=199385L&column=time-403056.&column=stage_of_stady-161293&filter=measure-199799&fo=1&column=gender-143993#\(8.-9.lk\)](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=200101L&row=199385L&column=time-403056.&column=stage_of_stady-161293&filter=measure-199799&fo=1&column=gender-143993#(8.-9.lk))
[https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/fact_ktk_ktk4?row=measure-200283&row=measure-187203L&column=time-403056&column=gender-143993&filter=measure-199799&fo=1#\(4.-5.lk\)](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/fact_ktk_ktk4?row=measure-200283&row=measure-187203L&column=time-403056&column=gender-143993&filter=measure-199799&fo=1#(4.-5.lk))
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Tolonen, T. (2001). *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T. (2003). *Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset*. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa – yläasteen erot ja erilaisuudet* (59—73). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

- Tolonen, T., & Palmu, T. (2007) *Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot*. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (89—112). Tampere: Vastapaino.
- Toriseva, R. (2017). Intersukupuolisuus suomalaisten lääkäreiden käytännöissä ja puheissa. *Sukupuolentutkimus*, 30(1), 15 – 29.
- Vanhanen, V. (2017). *Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Virtanen, I. A. (2018). *Nuorten miesten haavoittuvuus ja tuki ystävyysuhteissa*. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus* (239—260). Tampere: Vastapaino.
- Vänskä, A. (2019). 'I am Lenni': Boys, sexualisation, and the dangerous colour pink. *Sexualities* 2019, 22(3), 296–309.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Olen ollut teidän luokkanne mukana, ja koittanut katselemalla saada ymmärrystä siitä, miten te toimitte yhdessä toisten oppilaiden kanssa.

Onko teidän mielestä jotain sellaista, mistä voi ihan vain katsomalla päätellä, että jotkut on kavereita? Jos vaikka katselisi teidän luokkaa, tai jotain toista, tuntematonta kutosluokkaa, vaikka niinkin ettei edes ymmärtäisi kieltä?

Entä voiko nähdä, että jotkut on oikein läheisiä kavereita? Mistä sen huomaa? Miten ne kaverit on? Mitä ne tekee?

(Lisäkysymyksiä, riippuen siitä, tuottavatko haastateltavat kosketuksen:

Miten voi koskettaa? Mihin voi koskettaa? Jne)

Toimiiko kaikki noin? Voivatko esimerkiksi sekä tytöt että pojat toimia noin? Toimiiko jotkut jotenkin eri tavalla?

(Jos, niin miten sitten toimivat? Mikä siinä on erona? Osaatko arvella miksi?)

Entä jos tyttö ja poika on kavereita keskenään?

Onko jotain sellaista, mitä kavereiden kanssa ei voi tehdä? Entä jonkun vieraamman?

Mistä voi päätellä, jos kutosluokkalaiset seurustelee? Tiedätkö, että jotkut kutosluokkalaiset vaikka teidän koulusta seurustelevat? Miten ne silloin toimii tai toimisi koulussa, vaikka välitunnilla? Voiko sitä huomata jostain?